



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PREDICTORES DE ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN NIÑOS PREESCOLARES CON
RETRASO DEL LENGUAJE

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
ANAHÍ CERVANTES LUNA

TUTOR PRINCIPAL:
DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ TUTOR:
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
DRA. ESPERANZA GUARNEROS REYES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
DRA. GUADALUPE MARES CÁRDENAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

CIUDAD DE MEXICO, SEPTIEMBRE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

A Delia y Jorge, mis padres, que al leerme y poner un libro en mis manos, me dieron el mundo entero y sus infinitas posibilidades.

A Jorge, por toda una vida de diversión y alegría compartida, de la mano de los libros.

A Tulio, que me apoya incondicionalmente en cada nueva empresa.

A Paulina, ejemplo de fortaleza ante la adversidad.

Agradecimientos

A todos mis maestros, que con sus enseñanzas y guía sentaron las bases que me han permitido alcanzar todas mis metas.

A la Dra. Lizbeth Obdulia Vega Pérez, que generosamente contribuyó con su conocimiento y guía a mi formación como profesionista.

A mi Comité Tutor: Dra. Guadalupe Acle Tomasini, Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez, Dra. Esperanza Guarneros Reyes y Dra. Guadalupe Mares Cárdenas, las cuales enriquecieron este trabajo con sus sugerencias y conocimientos.

A mi compañera Genis, con cual compartí este camino.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, espacio en el cual empecé mi carrera profesional y que, desde entonces, me ha permitido continuar creciendo académicamente.

A todos los niños y sus familias, gracias a los cuales fue posible la realización de la presente investigación.

Contenido

	Pág.
Abreviaturas usadas en este trabajo	xii
Resumen	xiii
Abstract	xiv
Introducción.....	1
Marco Teórico	3
Capítulo I. Desarrollo cognoscitivo y lenguaje.....	3
1. Perspectivas constructivistas acerca del desarrollo cognoscitivo.....	3
2. Desarrollo cognoscitivo y lenguaje.....	5
Capítulo II. Lenguaje oral y lenguaje escrito.....	9
1. Procesos, dimensiones y componentes del lenguaje.....	9
2. Lenguaje oral y lenguaje escrito	10
3. Desarrollo del lenguaje oral.....	17
Desarrollo semántico y léxico.....	20
Desarrollo de la morfología y la sintaxis.....	21
4. Desarrollo del lenguaje escrito.....	23
Capítulo III. La alfabetización emergente.....	26
1. Concepto de alfabetización emergente.....	26
2. Predictores lingüísticos de alfabetización emergente.....	27
Predictores lingüísticos orales de alfabetización emergente.....	27
<i>Predictores relacionados con la decodificación</i>	28
<i>Predictores relacionados con la comprensión</i>	31
Predictores lingüísticos escritos de alfabetización emergente.....	34
Papel de la familia en el desarrollo de la alfabetización emergente.....	39
Capítulo IV. El retraso del desarrollo del lenguaje.....	46
1. El retraso del desarrollo del lenguaje.....	46
2. La evaluación del lenguaje oral.....	61
Capítulo V. Contexto en el que se llevó a cabo la investigación.....	63
Método.....	66
Planteamiento del Problema.....	66
Preguntas de Investigación.....	70
Objetivos.....	70

Hipótesis.....	71
Variables.....	71
Tipo de Investigación.....	73
Diseño de la Investigación.....	73
Población.....	73
Método de Muestreo.....	75
Escenario.....	75
Instrumentos.....	75
Procedimiento.....	81
Consideraciones Éticas.....	82
Resultados.....	84
1. Análisis descriptivos.....	86
Características de los niños.....	86
Características de la familia.....	87
Actividades relacionadas con la lectura y escritura que se realizan en el hogar.....	88
<i>Materiales de lectura</i>	88
<i>Actividades de lectura</i>	89
2. Habilidades lingüísticas orales.....	94
Desempeño por grupos de edad.....	96
3. Habilidades lingüísticas escritas.....	106
Desarrollo de los conocimientos del lenguaje escrito por grupo edad.....	113
4. Análisis de correlación.....	130
Correlaciones entre las prácticas alfabetizadoras de hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE).....	130
Correlaciones entre las habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE).....	131
5. Análisis de regresión lineal múltiple.....	134
Contribuciones de las variables independientes (predictores) en su conjunto.....	135
<i>Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: muestra total</i>	135
<i>Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo expresivo</i>	137
<i>Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo mixto</i>	137
Contribuciones de las habilidades de conciencia fonológica.....	139

<i>Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: muestra total</i>	139
<i>Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo expresivo</i>	140
<i>Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo mixto</i>	141
Contribuciones de las habilidades de codificación semántica.....	141
<i>Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: muestra total</i>	141
<i>Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo expresivo</i>	143
<i>Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo mixto</i>	144
Discusión.....	145
1. Objetivo 1. Describir el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) y escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al Instituto Nacional de Rehabilitación (INR).....	146
2. Objetivo 2. Determinar qué relación existe entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR.....	149
3. Objetivo 3. Determinar qué relación existe entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR.....	154
4. Objetivo 4. Determinar el valor predictivo de las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO), en su conjunto y por separado, sobre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje.....	157
Conclusiones.....	161
Aportaciones.....	162
Limitaciones.....	163
Referencias.....	164
Apéndices.....	179
A. Caracterización lingüística de la muestra.....	179
B. Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura que se Realizan en el Hogar	186

C. Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE).....	188
D. Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial.....	199
E. Consentimiento Informado.....	207
F. Tríptico Informativo.....	208

Tablas y figuras

Tablas	Pág.
Tabla 1 <i>Procesos, dimensiones y componentes del lenguaje</i>	9
Tabla 2 <i>Diferencias entre el lenguaje oral y el escrito</i>	16
Tabla 3 <i>Desarrollo del vocabulario</i>	20
Tabla 4 <i>Desarrollo de la morfología y la sintaxis</i>	22
Tabla 5 <i>Pautas de adquisición en el desarrollo del lenguaje escrito en el niño preescolar</i>	24
Tabla 6 <i>Validez y confiabilidad del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura –EPLÉ</i>	77
Tabla 7 <i>Validez y confiabilidad del Instrumento de Observación de Logros de la Lectoescritura Inicial</i>	80
Tabla 8 <i>Procedimiento de aplicación de los instrumentos</i>	82
Tabla 9 <i>Distribución por grupos de edad y percentiles</i>	86
Tabla 10 <i>Características de la muestra</i>	86
Tabla 11 <i>Escolaridad de los padres</i>	87
Tabla 12 <i>Situación socioeconómica familiar</i>	88
Tabla 13 <i>Materiales de lectura presentes en el hogar: cantidad y porcentajes</i>	89
Tabla 14 <i>Frecuencia total y porcentajes de actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar</i>	89
Tabla 15 <i>Niveles de significancia de las actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar</i>	90
Tabla 16 <i>Frecuencias y porcentajes de las actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar</i>	91
Tabla 17 <i>Correlaciones entre la escolaridad del padre, la madre, el nivel socioeconómico y las actividades de lectura y escritura realizadas en el hogar</i>	93
Tabla 18 <i>Ejemplos de respuestas de la subprueba de pronunciación</i>	98
Tabla 19 <i>Ejemplos de respuestas de la subprueba de discriminación auditiva</i>	100
Tabla 20 <i>Ejemplos de respuestas de las subprueba de análisis y síntesis auditivos</i>	100
Tabla 21 <i>Ejemplos de respuestas de la subprueba de recuperación de nombres</i>	101
Tabla 22 <i>Ejemplos de respuestas de la subprueba de conocimiento del significado de las palabras</i>	103
Tabla 23 <i>Ejemplos de respuestas de la subprueba de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas</i>	104
Tabla 24	

<i>Ejemplos de respuestas de la subprueba de repetición de un cuento</i>	105
Tabla 25	
<i>Ejemplos de respuestas de la subprueba de expresión espontánea</i>	105
Tabla 26	
<i>Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas</i>	109
Tabla 27	
<i>Identificación de letras</i>	109
Tabla 28	
<i>Asociaciones en la subprueba de identificación de letras</i>	110
Tabla 29	
<i>Desarrollo de la escritura</i>	110
Tabla 30	
<i>Coexistencia de diferentes niveles de desarrollo de la escritura</i>	112
Tabla 31	
<i>Estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas por grupo de edad</i>	113
Tabla 32	
<i>Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas</i>	114
Tabla 33	
<i>Identificación de letras</i>	114
Tabla 34	
<i>Conceptos acerca de lo impreso</i>	115
Tabla 35	
<i>Ejemplo de la lectura en la prueba de palabras</i>	115
Tabla 36	
<i>Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas</i>	116
Tabla 37	
<i>Identificación de letras</i>	116
Tabla 38	
<i>Conceptos acerca de lo impreso</i>	117
Tabla 39	
<i>Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas</i>	118
Tabla 40	
<i>Identificación de letras</i>	118
Tabla 41	
<i>Conceptos acerca de lo impreso</i>	119
Tabla 42	
<i>Ejemplo de la lectura en la prueba de palabras</i>	119
Tabla 43	
<i>Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas</i>	120
Tabla 44	
<i>Identificación de letras</i>	121
Tabla 45	
<i>Conceptos acerca de lo impreso</i>	121
Tabla 46	
<i>Ejemplo de la lectura en la prueba de palabras</i>	122
Tabla 47	
<i>Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas</i>	123
Tabla 48	
<i>Identificación de letras</i>	124
Tabla 49	

<i>Conceptos acerca de lo impreso</i>	124
Tabla 50	
<i>Ejemplo de la lectura en la prueba de palabras</i>	125
Tabla 51	
<i>Puntaje y estatinas promedio de las habilidades lingüísticas escritas</i>	126
Tabla 52	
<i>Conceptos acerca de lo impreso</i>	127
Tabla 53	
<i>Ejemplo de la lectura en la prueba de palabras</i>	127
Tabla 54	
<i>Puntaje y estatinas promedio de las habilidades lingüísticas escritas</i>	129
Tabla 55	
<i>Conceptos acerca de lo impreso</i>	129
Tabla 56	
<i>Correlaciones entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE)</i>	131
Tabla 57	
<i>Correlaciones entre las habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE)</i>	131
Tabla 58	
<i>Correlaciones entre habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE) específicas y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE) específicas</i>	132
Tabla 59	
<i>Variables empleadas en el análisis de regresión</i>	135
Tabla 60	
<i>Predictores del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente</i>	136
Tabla 61	
<i>Correlaciones de orden cero, parciales y semiparciales</i>	137
Tabla 62	
<i>Predictores del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: grupo con retraso expresivo</i>	137
Tabla 63	
<i>Predictores del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: grupo con retraso mixto</i>	138
Tabla 64	
<i>Correlaciones de orden cero, parciales y semiparciales</i>	139
Tabla 65	
<i>Predictores relacionados con la conciencia fonológica de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente</i>	140
Tabla 66	
<i>Predictores relacionados con la conciencia fonológica de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: grupo con retraso expresivo</i>	140
Tabla 67	
<i>Predictores relacionados con la conciencia fonológica de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente</i>	141
Tabla 68	
<i>Predictores relacionados con la codificación semántica del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente</i>	142
Tabla 69	
<i>Correlaciones de orden cero, parciales y semiparciales</i>	143
Tabla 70	
<i>Predictores relacionados con la codificación semántica de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: grupo con retraso expresivo</i>	143
Tabla 71	

<i>Predictores relacionados con la codificación semántica de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: grupo con retraso mixto</i>	144
Tabla 72	
<i>Expresión verbal espontánea en el retraso expresivo</i>	179
Tabla 73	
<i>Dificultades fonológicas en el retraso expresivo</i>	179
Tabla 74	
<i>Errores en el dominio morfosintáctico en el retraso expresivo</i>	180
Tabla 75	
<i>Desarrollo semántico en el retraso expresivo</i>	181
Tabla 76	
<i>Nivel de vocabulario en el retraso expresivo</i>	181
Tabla 77	
<i>Ejemplo del discurso espontáneo en el retraso expresivo</i>	181
Tabla 78	
<i>Expresión verbal en el retraso mixto receptivo - expresivo</i>	182
Tabla 79	
<i>Dificultades fonológicas en el retraso mixto receptivo - expresivo</i>	182
Tabla 80	
<i>Errores morfosintáctico en el retraso mixto receptivo - expresivo</i>	183
Tabla 81	
<i>Desarrollo semántico en el retraso mixto receptivo - expresivo</i>	184
Tabla 82	
<i>Desarrollo del vocabulario en el retraso mixto receptivo - expresivo</i>	184
Tabla 83	
<i>Ejemplo del discurso en el retraso mixto receptivo - expresivo</i>	185
Figuras	
<i>Figura 1. Porcentaje promedio de las habilidades lingüísticas orales.</i>	95
<i>Figura 2. Porcentaje promedio por subgrupos de edad de las habilidades lingüísticas orales evaluadas.</i>	97
<i>Figura 3. Puntaje promedio total obtenido para las habilidades lingüísticas escritas por grupo de edad.</i>	107
<i>Figura 4. Estanina promedio total obtenida para las habilidades lingüísticas escritas por grupo de edad.</i>	107
<i>Fig.5. Puntaje promedio por subgrupos de edad en cada una de las habilidades lingüísticas escritas evaluadas.</i>	108
<i>Fig.6. Estanina promedio por subgrupos de edad en cada una de las habilidades lingüísticas escritas evaluadas.</i>	108
<i>Fig. 7. Escritura del nombre.</i>	112
<i>Fig. 8. Escritura de palabras que sabe.</i>	112
<i>Fig. 9. Dictado.</i>	112
<i>Fig 10. Muestra de escritura.</i>	115
<i>Fig. 11. Muestra de la prueba del dictado.</i>	117
<i>Fig. 12. Muestra de la escritura.</i>	120
<i>Fig.13. Muestra de la prueba del dictado.</i>	120
<i>Fig. 14. Muestra ejemplos de la escritura del nombre.</i>	122
<i>Fig.15.Muestra de escritura.</i>	123
<i>Fig.16. Muestra de la prueba del dictado.</i>	123
<i>Fig. 17. Muestra de escritura.</i>	125
<i>Fig. 18. Muestra de la prueba del dictado.</i>	126
<i>Fig. 19. Muestras de escritura.</i>	127
<i>Fig. 20. Muestra de escritura.</i>	128
<i>Fig. 21. Muestra de la prueba del dictado.</i>	128
<i>Fig. 22. Muestra del dictado.</i>	130

Abreviaturas usadas en este trabajo

Abreviatura	Significado
AE	Alfabetización emergente
EPLE	Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura
INR	Instituto Nacional de Rehabilitación
HLE	Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente
HLO	Habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente
PAH	Prácticas alfabetizadoras del hogar
OLI	Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto – Escritura Inicial

Resumen

Se analizó el desarrollo y los predictores de la alfabetización emergente en una muestra de 64 niños preescolares (37 - 76 meses) con retraso del desarrollo del lenguaje, de nivel socioeconómico medio-bajo, provenientes de escuelas oficiales de la zona metropolitana de la Ciudad de México. No se corroboró la existencia de una relación significativa entre las prácticas alfabetizadoras del hogar y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente. Los niños han desarrollado nociones acerca del lenguaje escrito antes de haber iniciado su estudio convencional. Las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente son predictores del desarrollo de la alfabetización emergente. Los hallazgos corroboran la relación entre el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito, y aportan al conocimiento empírico del desarrollo de la alfabetización emergente en una población en riesgo como es la de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje.

Palabras clave: predictores, alfabetización emergente, lenguaje escrito, preescolares, retraso del lenguaje

Abstract

The goal of this investigation was to analyze the development and to identify predictors of emergent literacy. Sixty four preschool – aged children (37 to 76 months) with language delay, all of middle – low socio - economic status, were evaluated. They studied in public schools from Mexico´s city area. There was no significant relationship between home literacy practices and emergent literacy abilities. Children with language delay have developed emergent literacy abilities. Oral linguistic abilities predict emergent literacy development. Results corroborate the relationship between oral and written language. This study contributes to the knowledge of emergent literacy development in children with language delay.

Key words: predictors, emergent literacy, written language, preschoolers, language delay

Introducción

La alfabetización emergente se refiere a los conocimientos y habilidades que el niño va desarrollando acerca del lenguaje oral y escrito, y sus relaciones, antes de haber iniciado la instrucción formal (Ezell & Justice, 2005; Goodman Y., 1992; Guarneros & Vega, 2014; McGee & Richgels, 1990; Pappas, Kiefer, & Levstik, 1994; Purcell-Gates, 1996; Rugerio & Guevara, 2015; Salazar & Vega, 2013; Teale & Sulzby, 1992; Weigel, Martin, & Bennett, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998), los cuales son necesarios para la adquisición de la lectura y escritura convencionales (Rugerio & Guevara, 2015, 2016).

El hogar juega un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades infantiles de alfabetización emergente (Goodman Y., 1992; Landau, Landau, & Plaat, 1972; Owens, 2003; Salazar & Vega, 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998), al proveer al niño de experiencias cotidianas en relación con el lenguaje oral y escrito, que le permitirán adquirir habilidades y desarrollar conocimientos sobre su uso, funciones, convencionalismos y significados (Ezell & Justice, 2005; Koppenhaver, Coleman, Kalman, & Yoder, 1991; McGee & Richgels, 1990; Owens, 2003; Teale & Sulzby, 1992).

En este sentido, se ha señalado que el medio socioeconómico y la escolaridad de los padres, y principalmente de la madre, inciden en la calidad, cantidad y tipo de experiencias proporcionadas al niño y, por tanto, en su desarrollo lingüístico oral y escrito (Guevara, Hermosillo, Delgado, López, & García, 2007; Purcell-Gates, 1996; Salazar & Vega, 2013; van Kleeck, 2014; Vega, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998). De esta forma, la evidencia empírica ha encontrado que si un niño se desenvuelve en un medio con pocas y/o pobres actividades alfabetizadoras, estará en desventaja al iniciar el aprendizaje de la alfabetización convencional (Justice, Bowles, Pence Turnbull, & Skibbe, 2009; López & Guevara, 2008; Owens, 2003).

Las habilidades lingüísticas orales y escritas de alfabetización emergente se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada (Cooper, 1993; Guevara, López, García, Delgado, & Hermosillo, 2008; Ruddell & Rapp Haggard, 1985; Teale & Sulzby, 1992), desde etapas muy tempranas, y se influyen mutuamente (Rugerio & Guevara, 2015).

Las habilidades lingüísticas orales de alfabetización (Catts, Sittner Bridges, Little, & Tomblin, 2008; Goodman K., 2004; Guarneros & Vega, 2014) tales como la conciencia fonológica, proporcionan elementos para identificar los fonemas, palabras y oraciones, que facilitan la decodificación, mientras que las habilidades gramaticales, semánticas y el vocabulario, sientan las bases para comprender e interpretar el lenguaje, establecer inferencias y simbolizar la información. Todo esto posibilita el entendimiento y el empleo del lenguaje escrito en los diversos contextos. A su

vez, las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización influyen en el desarrollo del lenguaje oral, ampliando el vocabulario y el significado de las construcciones, y enriqueciendo la variedad de expresiones orales.

De este modo, la presencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje oral puede afectar el desarrollo de la alfabetización escrita (Catts, Sittner Bridges et al., 2008; Swank, 1997; van Kleeck & Schuele, 2010) y poner en riesgo el éxito escolar (Bishop & Adams, 1990; Catts, 1993; Catts, Adlof, Hogan, & Weismer, 2005; Catts, Sittner Bridges et al., 2008; Justice, Bowles, Pence Turnbull et al., 2009; Scarborough, 1990). Incluso se ha señalado que sus efectos son de largo plazo (Glogowska, Roulstone, Peters & Enderby, 2006; Puranik & Lonigan, 2012), con repercusiones hasta la edad adulta (Schoon, Parsons, Rush, & Law, 2010).

Por lo referido previamente, se considera relevante estudiar a la población de niños que presentan retraso en el desarrollo del lenguaje oral con el fin de indagar acerca de las posibles repercusiones de dicho retraso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente, así como para conocer sus características y detectar factores de riesgo, lo cual constituye el interés del presente trabajo.

Así, en la primera parte se presenta el marco teórico. En el capítulo 1, se hace una revisión sobre las perspectivas teóricas constructivistas de Piaget y Vigotsky acerca del desarrollo cognitivo y su relación con el lenguaje, las cuales sirven de fundamento para este trabajo. En el capítulo 2 se consideran los aspectos relativos al lenguaje oral y escrito, y su desarrollo. En el capítulo 3 se examina el concepto de alfabetización emergente, los predictores lingüísticos orales y escritos de alfabetización emergente, y el papel de la familia en el desarrollo de tales habilidades. A su vez, en el capítulo 4 se abordan los aspectos relativos al retraso del desarrollo del lenguaje y su evaluación. Finalmente, en el capítulo 5 se presenta el contexto en el cual se llevó a cabo la presente investigación.

En la segunda parte se presenta el planteamiento del problema y las hipótesis que guiaron la realización de la presente investigación, así como los aspectos específicos correspondientes al método. Asimismo, se presentan los resultados y se concluye con una discusión al respecto.

Marco teórico

Capítulo I. Desarrollo cognoscitivo y lenguaje

1. Perspectivas constructivistas acerca del desarrollo cognoscitivo

De acuerdo a Hernández (1998), entre los paradigmas relevantes para el estudio del desarrollo del niño destacan el psicogenético y el sociocultural. Ambos se ubican dentro de la perspectiva constructivista, la cual plantea que:

El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos ad hoc para explicarla. (Serrano & Pons, 2011, p. 11).

De tal modo, el constructivismo cognoscitivo (basado en las teorías de Piaget) y el sociocultural (basado en las teorías de Vigotsky) comparten una perspectiva evolutiva, donde el niño es un sujeto activo, que construye el conocimiento a través de la interacción entre este y su entorno (Gutiérrez, 2005; Serrano & Pons, 2011), es decir, a través de la experiencia (Pence & Justice, 2008).

Gutiérrez (2005) indica que la diferencia fundamental entre ambos enfoques radica en el diferente peso otorgado al factor social; además, Serrano y Pons (2011) apuntan al grado de disociación entre la persona y el mundo.

Así, para Piaget, el desarrollo de las funciones cognoscitivas, incluyendo el lenguaje, es posible gracias a un factor madurativo biológico que empieza desde el nacimiento. Se construye a partir de la actividad mental, individual e interna del niño, pasando de lo intra a lo interpsicológico, cuando la información nueva se relaciona con las representaciones preexistentes, modificándolas, reorganizándolas y diferenciándolas (Hernández, 1998; Serrano & Pons, 2011). De esta forma, su construcción, que es individual e interna, se generaliza. En este desarrollo, el factor social “juega un papel esencial en la elaboración del concepto y de los esquemas representativos ligados a la expresión verbal, pero no explica por sí sola los comienzos de la imagen o del símbolo” (Piaget, 1984, p.12). Por lo anterior, el factor social no tendría tanta importancia en el desarrollo de estas funciones porque la construcción mental es un proceso interno, aunque sí es fomentado a partir del contacto del niño con su medio.

Es importante señalar que Piaget (2012) no plantea que exista un patrón de desarrollo específicamente programado por lo que el proceso puede modificarse a través de las experiencias del niño con su medio. Por ello, pueden existir desviaciones de la norma y diferencias en el ritmo de

adquisición de las habilidades, originados en dichas experiencias, en la educación y la cultura, aunque la importancia de estas últimas no es tan relevante como la del factor biológico e individual.

En contraposición con la postura de Piaget, Vigotsky señala que el desarrollo cognoscitivo es una construcción de índole social y cultural, aspectos que considera cruciales para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y en cuya emergencia el lenguaje juega un papel indispensable. Refiere que el desarrollo cognoscitivo va de lo inter a lo intrapsicológico y que el significado surge y se internaliza gracias al modelamiento y la mediación sociocultural, la cual es crucial para el desarrollo de todas las funciones psíquicas. Por ello, el conocimiento es una construcción histórica y sociocultural. En este sentido señala que “el desarrollo individual es inseparable del contexto sociocultural en que tiene lugar y de los procesos de aprendizaje que lo condicionan y configuran” (Gutiérrez, 2005, p. 89).

Vigotsky (2000) considera que un inadecuado grado de madurez biológica o un desarrollo insuficiente de la misma originarán que la fusión de los sistemas cultural y biológico sea inadecuada. “Esto es particularmente relevante en el caso del niño deficiente, en el cual no se observa la fusión de lo cultural y lo biológico. Ambos planos de desarrollo suelen divergir en mayor o menor grado. Y la causa de tal divergencia es el defecto orgánico” (Vigotsky, 2000, p. 40).

Así, el hecho de que el desarrollo, biológico y el cultural sean divergentes en mayor o menor grado, debido al defecto orgánico, ocasiona que el nivel de desarrollo en estos niños no sea suficiente para satisfacer las demandas culturalmente exigidas, ya que “las herramientas e instrumentos materiales, instituciones y aparatos sociopsicológicos están destinados a un organismo psicofisiológico normal” (Vigotsky, 2000, p. 40).

De este modo, los planteamientos de Piaget pueden explicar el proceso de desarrollo del lenguaje, así como sus desviaciones; el origen de las variaciones estaría determinado por los efectos de la interacción entre la maduración y la experiencia, a través de las interacciones internas y externas entre la herencia, el medio y la acción constructiva del niño (Piaget & Inhelder, 1980). Pero, dado que considera que el lenguaje es uno más de los componentes del desarrollo cognoscitivo, sin relevancia para la emergencia de otras funciones mentales, no podría explicar las alteraciones que pueden existir en esas otras funciones a partir del desarrollo anómalo del lenguaje, en este caso, en el desarrollo de la lectura y la escritura.

Además, aunque Piaget considera el componente externo, su mayor interés se centra en el proceso interno de construcción de esquemas derivado de la acción del niño, por lo cual los aspectos sociales de la alfabetización no pueden explicarse apropiadamente desde esta postura, dado que el desarrollo del lenguaje infantil está determinado no sólo por factores biológicos sino cognoscitivos, psicosociales y ambientales (Owens, 2003). Por otra parte, la propuesta de Vigotsky, que considera

al niño no sólo como individuo, sino inmerso en una realidad sociocultural, que influye y condiciona su desarrollo, permite explicar el papel de la familia y la comunidad en el desarrollo de la alfabetización, al ser esta una adquisición mediada social y culturalmente, de tal forma que el ambiente social y cultural determinará el tipo de contacto y experiencias que el niño tendrá con el lenguaje oral y escrito desde edades tempranas.

2. Desarrollo cognoscitivo y lenguaje

Se ha señalado que existe una íntima relación entre el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, el cual es paralelo y se influye mutuamente (Torres, 2003): el pensamiento estimula el aprendizaje del lenguaje mientras que el lenguaje estimula el desarrollo del pensamiento a través del desarrollo de conceptos (Mandel Glazer, 1989).

Tanto Piaget como Vigotsky consideran que hay una interconexión entre el pensamiento y el lenguaje, y que la actividad del niño es el medio a través del cual se organizan las experiencias y surgen los conceptos, que constituyen uno de los requisitos cognoscitivos más importantes para la adquisición del lenguaje (Owens, 2003). Así, el desarrollo cognoscitivo se relaciona íntimamente con el desarrollo del lenguaje (Torres, 2003).

Según Piaget, inicialmente el lenguaje y el pensamiento tienen un origen común: el procesamiento simbólico. Posteriormente, se desarrollan de manera separada pero relacionada (Athey, 1983), y ambas dependen de la inteligencia, que precede al lenguaje (Piaget, 1987). La inteligencia verbal surge a partir de la inteligencia senso-motriz, la cual evoluciona a partir de las acciones y asociaciones que se establecen entre ellas, gracias al desarrollo del sistema nervioso y la herencia (Piaget, 1985).

De este modo, para Piaget el lenguaje es una función cognoscitiva más, que depende del desarrollo global de tal forma que es la base madurativa de origen biológico la que puede explicar el desarrollo del lenguaje y su retraso, y este no tendría repercusión en otras áreas del desarrollo cognoscitivo (Piaget, 2012).

De acuerdo al paradigma psicogenético, “el desarrollo cognitivo alcanzado por el sujeto predetermina lo que podrá ser aprendido” (Hernández, 1998, p. 199). Esta concepción se adaptaría con la idea de que el lenguaje infantil está determinado por factores biológicos por lo cual debe existir integridad y funcionalidad biológica del sistema nervioso a diferentes niveles, tales como la audición, el control motor orofacial (Lenneberg, 1985) o el nivel intelectual, entre otros, para que el lenguaje se desarrolle.

De tal forma, en el caso del retraso en el desarrollo del lenguaje, cuyo origen tiene componentes genéticos, anatómicos y/o funcionales, la concepción piagetiana explicaría la forma en

que se adquiere y desarrolla el lenguaje, pero no necesariamente las repercusiones que puede tener en otras áreas del desarrollo cognoscitivo.

Según esta concepción, el nivel de desarrollo del lenguaje oral condicionaría lo que el niño puede aprender con respecto al lenguaje escrito dado que ambos están íntimamente relacionados. De este modo, si el niño no tiene un adecuado nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas debido a la presencia de un retraso en el desarrollo de su lenguaje, sus esquemas mentales lingüísticos no se desarrollarán como en los niños con un desarrollo del lenguaje sin retraso, afectando el aprendizaje del lenguaje escrito.

En este sentido, la evidencia empírica ha señalado que los niños con alteraciones en el desarrollo del lenguaje, manifiestan alteraciones en otras áreas del desarrollo global, tales como la presencia de dificultades en el juego simbólico, en la formación de imágenes mentales, en la memoria o en las habilidades motrices, entre otras (Monfort & Juárez, 1993a). Sin embargo, desde la perspectiva psicogenética, el origen de estas alteraciones, sino que este constituiría una más de las manifestaciones del nivel de desarrollo cognoscitivo anómalo alcanzado por el niño.

Así, desde la perspectiva psicogenética, se podría considerar que el desarrollo del lenguaje y su retraso dependen de la maduración biológica, sin influir en otras áreas del desarrollo cognoscitivo. De este modo, los planteamientos de Piaget pueden explicar el proceso de desarrollo del lenguaje, así como sus desviaciones; el origen de las variaciones estaría determinado por los efectos de la interacción entre la maduración y la experiencia, a través de las interacciones internas y externas entre la herencia, el medio y la acción constructiva del niño (Piaget & Inhelder, 1980). Pero, dado que considera que el lenguaje es uno más de los componentes del desarrollo cognoscitivo, sin relevancia para la emergencia de otras funciones mentales, no podría explicar las alteraciones que pueden existir en esas otras funciones a partir del desarrollo anómalo del lenguaje, en este caso, en el desarrollo de la lectura y la escritura y, por ende, en la alfabetización convencional.

Por su parte, para Vigotsky, el lenguaje es una función mental interna, compleja y superior que es fundamental para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y el proceso de aculturación (Hernández, 1998) porque permite los intercambios sociales, la transmisión del conocimiento y la cultura.

Por ello, destaca su papel como herramienta del pensamiento porque, a través de las palabras, el niño interactúa con otros y descubre el sentido del lenguaje, lo cual permite la emergencia de la función simbólica y del lenguaje interno, que es indispensable para organizar el pensamiento del niño y las funciones psicológicas superiores, así como para guiar y planificar su actividad. De tal modo que, según Vigotsky, el pensamiento existe a través de las palabras (Vigotsky, 1990).

Dada la íntima relación entre el pensamiento y el desarrollo del lenguaje, se puede comprender que un niño con un retraso en sus habilidades lingüísticas orales, que persiste conforme crece, verá acentuada cada vez más la brecha entre el nivel esperado para su edad y sus habilidades reales, ocasionado que nivel cognoscitivo vaya decayendo.

Vigotsky (1990) indica que es necesario preguntarse si este niño tenía desde un inicio un bajo nivel de inteligencia o si son sus dificultades, cada vez más acentuadas, las que condicionan la baja en el resto de las funciones cognoscitivas.

En este sentido, Artigas – Pallarés (2003) señala que un niño con retraso en el desarrollo de su lenguaje y baja de su nivel cognoscitivo suma, a lo largo de su crecimiento, diversos factores que contribuyen a un estancamiento de su desarrollo cognoscitivo. Así, el niño, además de aprender con más dificultad, tiene menor motivación y tiende a darse por vencido ante los fracasos y la falta de apoyo y comprensión por parte de su entorno.

De acuerdo con Vigotsky, las exigencias culturales han surgido en una sociedad con individuos que presentan un nivel de habilidades y desarrollo normales, por lo cual un niño que presenta un desarrollo anómalo, tendrá dificultades para poder cumplir con las demandas del medio y la sociedad.

Así, el desarrollo lingüístico infantil surge de la fusión del plano natural y el cultural (familia, escuela y sociedad) y depende tanto de la maduración biológica como del ambiente, por lo que en el caso de un niño con retraso en el desarrollo de su lenguaje es posible que este no pueda cumplir con las expectativas que la sociedad le exige, por la divergencia entre el desarrollo biológico y la demanda cultural.

De este modo, para un niño con retraso del desarrollo del lenguaje, la demanda cultural de ser alfabetizado se puede ver afectada por sus limitaciones lingüísticas y, por ello, es importante determinar su nivel de desarrollo lingüístico para, a partir del mismo, apoyarlo partiendo de lo que sabe y puede hacer, guiando su proceso, a partir de la zona de desarrollo próximo. Más aún, el ambiente estimulante puede proveerle con mayores recursos para el desarrollo de diversos aspectos del lenguaje oral y escrito (vocabulario extenso, la riqueza de conceptos o el conocimiento del código escrito y sus funciones, etc.).

Como parte del desarrollo del pensamiento, alrededor del inicio de la escolaridad primaria el niño ha alcanzado un nivel conceptual tal que le permite entender aspectos específicos del lenguaje, tales como que una cosa se puede expresar de diferentes modos, ya sea con diferentes palabras, o modificando la secuencia de las estructuras gramaticales implicadas. Según Athey (1983), alcanzar este nivel de desarrollo conceptual es relevante porque es el predecesor de la conciencia metalingüística, la cual permite que el niño emplee apropiadamente su lenguaje, que entienda sus

funciones y sus formas. Además, las habilidades metalingüísticas son necesarias para aprender a leer y escribir (Owens, 2003).

De este modo, para que el niño adquiera el lenguaje es necesario que haya adquirido un nivel de desarrollo cognoscitivo tal que le permita elaborar representaciones mentales (Owens, 2003; Torres, 2003); a su vez, el lenguaje influye en el desarrollo cognoscitivo, “aportando precisión al pensamiento” (Torres, 2003, p.12).

Capítulo II. Lenguaje oral y lenguaje escrito

El lenguaje es una función compleja cuya base es comunicativa simbólica; es un código socialmente compartido que emplea un sistema convencional para representar conceptos e ideas acerca del mundo, así como para expresar y percibir deseos y estados afectivos, por medio de la utilización de símbolos arbitrarios, sean acústicos o gráficos, y que está regido por reglas (Bloom & Lahey, 1978; Owens, 2003; Pence & Justice, 2008; Puyuelo, Rondal, & Wiig, 2000).

Tiene un componente biológico (Lenneberg, 1985), que se relaciona con aspectos perceptivos y cognoscitivos (Athey, 1983; Landau et al., 1972), pero también abarca componentes psicosociales, ambientales, sociales y culturales (American Speech Language-Hearing Association [ASHA], 2015a, 2015b, 2015c; Narbona, 2005, Owens, 2003).

Así, el lenguaje es un sistema de representaciones (Bronckart et al., 1977) mediado social y culturalmente, por medio del cual se comunican significados y cuya base es cognoscitiva, tanto para escuchar, hablar, leer o escribir (Athey, 1983; Landau et al., 1972).

Por lo anterior, el desarrollo del lenguaje adquiere una relevancia fundamental, ya que es gracias al lenguaje que el niño puede comunicarse y socializar, asimilando de este modo su cultura y sus valores.

1. Procesos, dimensiones y componentes del lenguaje

Bloom y Lahey (1978) indican que el lenguaje abarca un aspecto de *contenido* o significado que es codificado o representado en una *forma* lingüística para algún *uso* o propósito específico. Estos aspectos se ubican en diferentes procesos y dimensiones.

Los procesos se refieren al modo de recepción y producción del lenguaje (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espino, 2002). La recepción puede ser vía visual o vía auditiva, y la expresión puede ser vía oral o vía escrita. Cuando se usa el código oral, el proceso receptivo es escuchar y el expresivo es hablar. Cuando se usa el código gráfico, el proceso receptivo es leer y el expresivo escribir (Athey, 1983).

Tabla 1

Procesos, dimensiones y componentes del lenguaje

Procesos	Dimensiones	Componentes	Descripción
Comprensión: lo que el niño es capaz de comprender.	Forma	Fonética	Articulación de los fonemas.
		Fonología	Discriminación de los fonemas.
		Morfología	Uso adecuado de las reglas del español: plurales, formas verbales, posesivos, etc.
		Sintaxis	Implica la combinación de palabras respetando la estructura de la oración y las relaciones entre sus componentes.

Producción: Lo que el niño es capaz de producir.	Contenido	Semántica	Son las relaciones de significado referencial, las categorías semánticas, las relaciones de significado entre las palabras tales como el conocimiento de la función de los elementos de la oración: cantidad, acción, agente, etc.
	Uso	Léxico Pragmática	Vocabulario que entiende y es capaz de usar. Su refiere al uso contextualizado y social del lenguaje de acuerdo a la situación comunicativa, así como la comunicación no verbal (mímica facial y gestual, mirada, etc.), las destrezas conversacionales, el compromiso conversacional, la fluidez, los matices, el sentido metafórico, etc.

Nota: Adaptado de “Procesos fonológicos: evaluación y tratamiento”, por Acosta, V. & Ramos, V., 2006, Revista CEFAC, 8; “La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil, por Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O., Málaga: Aljibe; “El lenguaje del niño y sus trastornos”, por Narbona, J., 2005.

Como se observa en la tabla 1, las dimensiones abarcan:

1. El contenido: comprende las ideas y los significados del lenguaje por lo cual se relaciona con la capacidad de entender y utilizar el lenguaje. Implica el conocimiento de los objetos, la relación entre objetos y acontecimientos, y la significación o representación de palabras y mensajes. Abarca el léxico, el cual se refiere al vocabulario que el niño entiende y es capaz de usar, y la semántica, relativa a las relaciones de significado entre las palabras y al conocimiento de la función de los elementos de la oración tales como cantidad, acción, agente, etc. (Acosta, Moreno, Ramos et al., 2002; Puyuelo et al., 2000).
2. La forma: corresponde al código representado por las unidades sonoras, las unidades de significación o palabras y la forma en que estas se combinan a partir de unas reglas arbitrariamente establecidas y compartidas por una comunidad. Comprende la fonología, relacionada con el nivel perceptivo y la discriminación auditiva de los fonemas, y la morfología y la sintaxis, relacionadas con el conocimiento de la organización formal del lenguaje (Acosta, Moreno, Ramos et al., 2002; Puyuelo et al., 2000).
3. El uso: abarca los aspectos del acto comunicativo oral o escrito propiamente dicho, que permiten la interacción entre hablante y oyente, o entre el lector/escritor con el texto. Implica a la pragmática que, según Owens (2003), es el elemento aglutinador de los demás, ya que el contexto determina los otros tres.

2. Lenguaje oral y lenguaje escrito

Existe una amplia evidencia empírica acerca de la relación entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo del lenguaje escrito (Alegría, 2006; Athey, 1983; Castro, Giraldo, Hincapié,

Lopera, & Pineda, 2004; Conde, Conde, Bartolomé, & Quirós, 2009; Crespo-Eguílaz & Narbona, 2003, 2006; Guarneros & Vega, 2014; Guevara, López et al., 2008; Mendoza, 2006; Narbona, 2005; Scarborough, 1990; Share, Jorm, Maclean, & Matthews, 1984; Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988; Wasik, Bond, & Hinman, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por López y Guevara (2008), se encontró que un bajo nivel lingüístico de los niños al iniciar la educación básica, entre otros aspectos, se relaciona con un bajo nivel de desarrollo de la lectura y escritura (López & Guevara, 2008).

En dicho estudio, cuyo objetivo fue analizar el efecto de un programa orientado a prevenir dificultades en el desarrollo de la alfabetización en una muestra de 30 niños, de 5 a 7 años de edad, de estrato sociocultural bajo, que cursaban el primer grado de primaria en escuelas públicas del Estado de México, los autores evaluaron las habilidades lingüísticas al inicio del ciclo escolar a través de la aplicación el Instrumento de Habilidades Precurrentes para la Lectura [EPLÉ] de Vega (1991, como se cita en López & Guevara, 2008); además, evaluaron las habilidades preacadémicas empleando la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar [BAPAE] de De la Cruz, y el Inventario de Ejecución Académica [IDEA] de Macotela, Bermúdez, y Castañeda.

Los participantes se asignaron de manera aleatoria a tres grupos, de 10 niños cada uno. El grupo experimental recibió el programa de entrenamiento. Los grupos A (niños del mismo grupo) y B (niños de otras escuelas), que no recibieron el programa, fungieron como controles.

López y Guevara (2008) reportaron que, durante la evaluación inicial, en los tres grupos se observaron entre 40 y 60% de respuestas correctas para los niveles de conducta lingüística, y niveles preacadémicos iguales o menores al 40%; la mayoría ingresó a primaria con niveles mínimos de habilidades académicas (porcentaje de 0% o cercano al mismo, y para el IDEA, inferior al 20%).

Al final el ciclo escolar, los resultados obtenidos en los tres grupos señalaron un porcentaje de respuestas correctas de 58 a 72% en la copia y comprensión, siendo estas las de mayor porcentaje; las habilidades de redacción tuvieron niveles menores de 20% y fueron las menos desarrolladas (López & Guevara, 2008).

Los autores indican que:

Se encontró que las habilidades menos desarrolladas fueron las lingüísticas, incluyendo conocimiento del significado de palabras, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento corto captando las ideas principales y expresión espontánea, donde se evalúa el uso adecuado de sustantivos, la riqueza del vocabulario en términos de número y diversidad, la elaboración gramatical adecuada y la secuenciación de ideas (López & Guevara, 2008, p. 73).

López y Guevara (2008) concluyen que sus hallazgos concuerdan con datos de otras investigaciones acerca de que un bajo nivel lingüístico de los niños al iniciar la educación básica, además del nivel preacadémico, se relaciona con un bajo nivel de desarrollo de la lectura y la escritura.

En otra investigación, Speece, Roth, Cooper, y de la Paz (1999) examinaron las relaciones entre el lenguaje oral y la alfabetización durante dos años en una muestra de 88 niños de una escuela pública metropolitana, los cuales fueron detectados cuando cursaban el preescolar, provenientes de diversos grupos raciales y económicos, con una media de edad de 5.8 años. Se hizo un seguimiento cuando cursaban el primer grado, quedando sólo un total de 67 niños.

Los investigadores clasificaron a los niños en cuatro subtipos a partir de medidas de su nivel de lenguaje oral, que comprendieron conciencia metalingüística, conocimiento semántico y léxico, y habilidades narrativas; los subtipos fueron promedio alto, promedio bajo, narrativo alto y patrón uniformemente bajo.

Se realizaron análisis concurrentes y predictivos de las diferencias en los subtipos para las habilidades de lectura, deletreo y comprensión auditiva. Para evaluar la semántica emplearon las pruebas de vocabulario en imágenes Peabody revisado [PPVT-R], de Dunn y Dunn, y la subprueba de vocabulario oral de la prueba de desarrollo del lenguaje primaria: 2 [TOLD-P2], de Newcomer y Hammill. Para la sintaxis se empleó la prueba de comprensión auditiva del lenguaje revisada [TACL-R], de Carrow-Woolfolk, y para la producción de reglas morfológicas y sintácticas se aplicó la subprueba de oraciones de la evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje revisada [CELF-R], de Semel, Wiig, y Secord (Speece, Roth, Cooper, & de la Paz, 1999). Las habilidades metalingüísticas se evaluaron con tareas fonológicas y metasemánticas. La conciencia fonémica se evaluó con tareas de mezcla y omisión, y la metasemántica con la comprensión y producción de ambigüedad léxica e idiomas de la prueba de competencia del lenguaje expandido [TLC-E], de Wiig y Secord. El discurso narrativo se valoró a través de medidas experimentales de producción de una historia nueva y una familiar.

El criterio de inclusión fue un puntaje mayor o igual al quinto percentil del PPVT-R y un puntaje mayor o igual al percentil 16 en la subprueba del TOLD-P2 (Speece et al., 1999).

Además se valoró el conocimiento de lo impreso con la prueba de habilidades lectoras tempranas 2 [TERA-2], de Reid, Hresko, y Hammill; la subprueba de identificación de letra y pronunciación de pseudopalabras de la batería psicoeducacional Woodcock Johnson revisada [WJ-R], de Woodcock y Johnson; y medidas de comprensión del texto literal e inferencial, adaptadas de la prueba de comprensión auditiva de San Felipe del Rio, del Distrito escolar independiente de San

Felipe del Rio, así como dos medidas de deletreo inventado (actividad escolar y dictado) (Speece et al., 1999).

Para la tarea de comprensión de una historia se leyeron a los niños tres historias y luego se les realizaron dos preguntas literales y dos preguntas de inferencia.

Los autores encontraron que el desarrollo del vocabulario estuvo cerca de lo esperado para la edad, mientras que la comprensión de las reglas morfológicas y sintácticas, así como la sintaxis expresiva y las medidas narrativas, mostraron un sesgo positivo en comparación con la norma del grupo.

Los niños mostraron dificultades en las habilidades metalingüísticas, segmentación de fonemas y mezcla de fonemas, mientras que en las medidas de ambigüedad léxica e idiomas se observó una distribución esencialmente normal, siendo la comprensión de la ambigüedad léxica en la que tuvieron mayor dificultad.

Los resultados en las pruebas de identificación de palabras y ataque de palabras (onset), y comprensión de lectura auditiva fueron esencialmente normales, mientras que en el deletreo inventado mostraron un bajo nivel de representación fonológica. En promedio, se ubicaron cerca del nivel 1 que indica una correspondencia mínima entre letras y sonidos (Speece et al., 1999).

Los autores señalan que hay relación entre las habilidades del lenguaje oral y la lectura emergente pero esta relación no es uniforme debido a que, aunque los niños con habilidades lingüísticas orales mejor desarrolladas tuvieron ventaja en la alfabetización emergente, los niños con habilidades en rango promedio no mostraron diferencias con los niños con habilidades globalmente bajas, de tal modo que parece ser que “poseer habilidades en rango promedio no supone más ventaja que poseer habilidades bajas” (Speece et al., 1999, p.186).

Además refieren que, de las habilidades lingüísticas orales totales, la conciencia fonológica y las habilidades narrativas son las variables que tienen mayor contribución al logro lector en diferentes momentos del desarrollo; la conciencia fonológica se relacionaría con la decodificación, mientras que la habilidad narrativa se relacionaría con la comprensión de textos largos, de tal modo que, conforme progresa el desarrollo lector, la incapacidad para comprender estructuras narrativas sería un factor de riesgo para la presencia de alteraciones de la lectura (Speece et al., 1999).

Por su parte, Scarborough (1990) llevó a cabo una investigación para estudiar las habilidades tempranas del lenguaje en niños disléxicos.

Se conformaron tres grupos de niños de 30 meses de edad, semejantes en coeficiente intelectual, nivel socioeconómico (de bajo a medio alto) y sexo, sin alteraciones visuales, auditivas o neurológicas, de los cuales 20 tenían historia familiar de dislexia y, eventualmente, tuvieron problemas de lectura, y 12 que no desarrollaron problemas de lectura; y 20 niños sin alteraciones,

todos los cuales formaban parte de un estudio más amplio acerca de las relaciones entre el desarrollo preescolar y el logro lector posterior.

A los 30 meses se aplicaron pruebas para evaluar la producción del lenguaje durante una sesión de juego madre-hijo de 30 minutos. Además se valoró el reconocimiento de vocabulario, la capacidad para nombrar y la capacidad de discriminación del habla con la prueba de vocabulario en imágenes de Peabody [PPVT]; la prueba de denominación de Boston [BNT] de Kaplan, Goodglass, y Weintraub; y la discriminación de fonemas [PDS] (Scarborough, 1990).

También se consideraron dos medidas de sintaxis productiva: de producción fonológica y de diversidad léxica.

A los 60 meses se evaluó las habilidades lectoras a través de algunos precursores del logro lector. Se encontró que sólo la BNT y la prueba de sonidos y letras (identificación de letras, correspondencia entre sonidos y letra, conciencia fonológica, rima) de la prueba Stanford de logro académico temprano, nivel 1 de Madden, Gardner, y Collins, fueron predictores del logro lector en el segundo grado.

Los resultados del BNT y PPVT se relacionaron con los puntajes del vocabulario y/o con las habilidades sintácticas y fonológicas, las cuales son fuertes predictores del logro lector.

Los hallazgos de este estudio permiten identificar características tempranas que pueden distinguir a aquellos niños que no desarrollarán problemas de lectura de los que tendrán problemas. Los niños que llegaron a presentar problemas tuvieron un desempeño más bajo que sus pares sin problemas de lectura, y mostraron un bajo conocimiento de la relación letra-sonido, la capacidad para nombrar objetos y en las habilidades de conciencia fonológica a los 5 años. Además, confirma lo reportado por otros trabajos acerca de los problemas de lenguaje como precursores de los problemas de lectura (Scarborough, 1990).

En otra investigación, Vega y Macotela (2005) buscaron determinar, entre otros aspectos, la contribución de las habilidades lingüísticas orales al desarrollo de la alfabetización.

Participaron once niños de 5 a 6 años de edad, que cursaban tercer grado de preescolar, de la ciudad de México y de nivel socioeconómico medio.

Las habilidades lingüísticas orales se evaluaron con el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura [EPLE], mientras que los aspectos relacionados con la alfabetización se evaluaron con el Instrumento de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial de Escamilla et al. (Vega & Macotela, 2005).

Las autoras encontraron correlaciones significativas entre las habilidades lingüísticas orales tales como la capacidad de análisis y síntesis auditivas, la habilidad para repetir un cuento, la capacidad para seguir indicaciones, y el desarrollo de la alfabetización. Estas habilidades fueron

predictoras de diversos aspectos del desarrollo del lenguaje escrito, entre ellos, la identificación de las letras, la lectura de palabras, el conocimiento de aspectos relacionado con lo impreso, el dictado, la escritura de palabras y la muestra de escritura.

Estas investigadoras concluyen que hay relación entre las habilidades lingüísticas orales y el conocimiento del lenguaje escrito (Vega & Macotela, 2005).

Estos estudios confirman que el nivel de las habilidades lingüísticas orales y las alteraciones en el desarrollo del lenguaje oral influyen y afectan al desarrollo de la lectura, la escritura, la comprensión lectora y el aprendizaje en diversos dominios académicos (Bishop & Adams, 1990; Boudreau & Hedberg, 1999; Catts, 1997; Catts & Hogan, 2003; Hogan & Thomson, 2010; Marshall & Messaoud-Galusi, 2010; Mouzaki, Protopapas & Spantidakis, 2006; Scarborough, 1990; Skebo et al., 2013; Snowling & Hayiou-Thomas, 2006; Speece et al., 1999; Vasilyeva & Waterfall, 2011; Whitehurst & Lonigan, 1998). A su vez, las habilidades del lenguaje escrito proporcionan herramientas para el desarrollo del lenguaje oral en aspectos tales como el vocabulario o la estructuración de oraciones (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003; Vasilyeva & Waterfall, 2011).

Escuchar, hablar, leer y escribir son aspectos del lenguaje que se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada (Cooper, 1993; Teale & Sulzby, 1992). La interdependencia radica en la búsqueda del significado (Athey, 1983; Goodman K., 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998).

A partir de la experiencia con el lenguaje oral (en sus modalidades de escuchar y hablar) y escrito (en sus modalidades de leer y escribir), el niño va construyendo activamente su conocimiento sobre ambos, adquiriendo conciencia del lenguaje, sus características y sus funciones, a partir de los intercambios lingüísticos, tanto orales como escritos, en un contexto social; elabora redes de significado y generaliza sus conocimientos, para darles sentido.

De acuerdo con esto, Athey (1983) indica que, para ser capaz de leer y comprender, el niño requiere tener conocimientos previos, redes conceptuales y conocimiento del lenguaje, para elaborar significados y establecer inferencias. Por ello, se requiere un determinado nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas y conceptuales que le permitan llevar a cabo estos procesos y, de este modo, adquirir la lectura y escritura (Guevara, López et al., 2008; Owens, 2003).

De acuerdo a Clay (como se citó en Teale & Sulzby, 1992), "...la transformación (el entendimiento de la relación entre el lenguaje oral y escrito) en la etapa inicial de la lectura sucede sólo en la presencia de lo impreso y cuando el niño busca descubrir activamente cómo se relacionan el lenguaje oral y el lenguaje escrito..." (p.xvi).

Por su parte, Ruddell y Rapp Haggard, (1985) coinciden en el papel activo del niño como lector/ escritor. A través de las transacciones con el texto, el niño formula hipótesis y construye el

significado; los esquemas (formas de organizar el conocimiento) del escritor se transforman, a través de la asimilación y la acomodación planteadas por Piaget.

Tanto Athey (1983) como Pearson y Stephens (2004) destacan la importancia del conocimiento que el niño tiene de su lenguaje oral para la adquisición del lenguaje escrito debido a que dicho conocimiento le proporciona el contexto para interpretar lo que lee. A su vez, el conocimiento del lenguaje escrito se refleja en el desarrollo del lenguaje oral (Guarneros & Vega, 2014), por ejemplo, introduciéndolo en el uso de estructuras gramaticales complejas.

Tabla 2

Diferencias entre el lenguaje oral y el escrito

Lenguaje oral		Lenguaje escrito	
○	Situaciones altamente interactivas	○	Situados en diferente tiempo y lugar
○	Contextualizado: Aquí y ahora. Contenido concreto con apoyo en gestos y expresiones faciales	○	Descontextualizado: Necesita mayor precisión para comunicar el contenido de tal forma que el lector infiera el contexto a partir del texto
○	Diálogo	○	Monólogo
○	Interacción física persona-entorno	○	Interacción interna persona-texto, a nivel del pensamiento

Nota. Adaptado de “Language Development From Theory to Practice” por K. Pence y L. Justice, 2008, New Jersey: Pearson; “Children’s emergent Reading of favorite storybooks. A developmental study” por E. Sulzby, 1994, p. 244-280, International Reading Association.

Para dominar los convencionalismos del lenguaje escrito, el niño debe adquirir conocimientos acerca de las características y funciones tanto de este, como del lenguaje oral (ver tabla 2), tales como que en el lenguaje escrito es necesario hacer explícita la información para que el receptor comprenda su sentido, debido a que no comparte el tiempo y lugar, como sucede en el caso del lenguaje oral.

Vygotsky (como se citó en Sulzby, 1994) señala que el niño transita de la interacción con el habla, el ambiente y los objetos reales, hacia el juego simbólico, la abstracción de objetos y gestos, el dibujo y, finalmente, el lenguaje escrito.

Alrededor de los 6 años el niño ha adquirido un conocimiento suficiente de su sistema lingüístico para expresarse y comprender respetando los aspectos gramaticales de su lengua (competencia lingüística), y adecuado a las situaciones sociales y comunicativas (competencia comunicativa), pero aún requiere un mayor desarrollo de las habilidades discursivas de la comprensión y producción escritas para poder narrar, describir y argumentar (Barriga, 2000; Narbona, 2005).

En este sentido, Sulzby (1994) plantea que en los inicios de la alfabetización, el niño no hace distinciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito de tal modo que, por ejemplo, al realizar una lectura compartida, emplea un lenguaje contextualizado semejante al oral, como si el oyente conociera el tema y pudiera ver lo que el niño ve; de este modo, realiza un *diálogo narrativo*.

Conforme va adquiriendo experiencia y conocimiento de las convenciones del lenguaje escrito, su lenguaje se asemeja más al de la lectura convencional; esto implica que se va descontextualizando al incorporar referentes, conforme el niño comprende que debe proporcionar información suficiente para que la otra persona pueda comprender la lectura, aun cuando no conozca el tema ni vea las imágenes (Sulzby, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998).

De este modo, la adquisición del lenguaje descontextualizado, propio del lenguaje escrito, facilita el entendimiento del discurso narrativo, tanto oral como escrito (Snow, 1991) y se relaciona con las habilidades de alfabetización convencional como la decodificación, comprensión lectora de historias narrativas y la producción escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Ruddell y Rapp Haggard (1985), en referencia a la adquisición inicial y el desarrollo subsecuente del lenguaje oral y escrito, señalan que:

1. El niño es un constructor activo que hace hipótesis y las somete a prueba.
2. El factor que guía el desarrollo del lenguaje es la búsqueda de sentido.
3. El nivel del lenguaje está directamente relacionado con el lenguaje del ambiente, incluyendo la disponibilidad de modelos lingüísticos e interacciones lingüísticas.
4. El desarrollo del lenguaje oral y escrito sucede de manera paralela e interactiva.
5. Esta relación entre el lenguaje oral y escrito inicia desde etapas muy tempranas.

Lo anterior confirma lo que señalan diversos autores acerca de la estrecha relación que existe entre las habilidades lingüísticas orales y la adquisición del lenguaje escrito (Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999; Guevara, Hermosillo, Delgado, & López, 2006; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Share et al., 1984; Tunmer et al., 1988; Wasik et al., 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998).

3. Desarrollo del lenguaje oral

Desde la perspectiva psicolingüística, el lenguaje empieza a desarrollarse desde el nacimiento gracias a la capacidad biológica del niño que lo predispone a su adquisición, permitiéndole descubrir y aprender las reglas subyacentes al sistema lingüístico (Narbona, 2005; Pearson & Stephens, 2004), a través de las interacciones verbales, sobre todo con los adultos.

Para Le Normand (1997) el niño crea el lenguaje al experimentar con él, seleccionando y combinando los elementos y, de este modo, establece principios que le permiten relacionar el significado de las frases y su forma, en un contexto socio - familiar determinado.

De acuerdo a Lenneberg (1985), un niño con desarrollo del lenguaje normal debe adquirirlo entre los 18 y 30 meses; en este desarrollo, el niño la comprensión se desarrolla antes de lograr un habla inteligible, y ésta se va evolucionando hasta que la expresión es semejante a la comprensión (Athey, 1983).

Conforme el niño va aprendiendo las reglas las empieza a emplear en sus propias verbalizaciones, las cuales se van diferenciando progresivamente, siendo cada vez más semejantes a las de su lenguaje materno; de ellas surgen las palabras y eventualmente las frases y, finalmente, el discurso. De este modo, entre los cinco y seis años, el niño ya ha alcanzado la competencia lingüística y comunicativa que le permite mantener una conversación respetando las reglas de su lengua materna; además, tiene un amplio vocabulario, y puede comprender y expresar oraciones de diferente complejidad semántica y sintáctica, muy parecidas al lenguaje de un adulto (Barriga, 2000; Athey, 1983; Landau et al., 1972).

Además, desde la perspectiva sociolingüística, el lenguaje, al ser una construcción social y cultural, estará influido por factores sociales, políticos y culturales (Pearson & Stephens, 2004) del hogar y la comunidad, los cuales condicionarán las características de las interacciones comunicativas entre el cuidador y el niño. Asimismo, cumplirá con determinadas funciones sociales y comunicativas, a partir de las cuales el niño aprende a hablar (Pearson & Stephens, 2004).

A partir de la evidencia empírica se han establecido algunos parámetros con respecto al modo en que se va adquiriendo y desarrollando cada uno de los aspectos que componen al lenguaje.

Según Azcoaga (1992), entre el nacimiento y hasta alrededor de los 12 a 15 meses de vida hay una etapa prelingüística. En ella, el bebé emite vocalizaciones que se van diferenciando y diversificando (Narbona, 2005) conforme al lenguaje que se habla en su entorno, reforzado por los padres u otras personas. Inicialmente emite sonidos vocálicos y posteriormente secuencias silábicas, que progresivamente se van pareciendo a las palabras de su lenguaje materno, aunque no tienen un valor representativo (Bronckart et al., 1977; Le Normand, 1997).

Paralelamente se va desarrollando la capacidad de imitación, precursor de la comunicación preverbal, y la aparición de la sonrisa que es el primer indicio de la comunicación social (Bronckart et al., 1977).

Alrededor de los 12 meses y hasta aproximadamente los 60 meses (5 años), se consolida el desarrollo fonético y fonológico, lo cual se manifiesta en la adquisición de todos los fonemas de su lengua, así como el desarrollo del lenguaje interno, relacionado con el significado (Azcoaga, 1992).

En este período el menor desarrolla plenamente su lenguaje, lo cual implica conocer las reglas y convencionalismos empleados en su medio, de modo que es capaz de expresar y comprender

las ideas con propiedad. Alcanza un dominio de la morfología, sintaxis, semántica y vocabulario que ya es casi equiparable al lenguaje del adulto (Azcoaga, 1992).

Entre el primero y segundo años, aparecen las primeras palabras y holofrases. En esta etapa destaca la capacidad representativa del lenguaje (Narbona, 2005): el niño relaciona palabras con objetos y eventos (función referencial o simbólica del lenguaje) (Landau et al., 1972; Pence & Justice, 2008). El referente es el objeto, suceso o aspecto del mundo al cual se refiere la palabra (Owens, 2003; Pence & Justice, 2008).

Carey (como se citó en Biemiller & Boote, 2006) señala que niños de dos a cuatro años asocian nuevas palabras con significados definidos a partir del contexto de tareas concretas específicas, apoyándose además en las pistas sintácticas.

Alrededor de los tres años hay un desarrollo acelerado de la morfología y la sintaxis, así como un aumento significativo del vocabulario, que se refleja tanto en la comprensión creciente, como en la producción de oraciones y discursos cada vez más complejos y correctos, tanto en su forma como en su sentido. Según Narbona (2005), se adquieren los elementos formales del lenguaje: nombre-adjetivo, verbo-objeto, vocativo-nombre o vocativo-verbo; empleo de pronombres personales, posesivos y adverbios; el vocabulario se amplía hasta unas 600 a 1000 palabras.

Para los cuatro años, el niño puede emplear el contexto para deducir el significado de palabras nuevas; este se enriquece al aplicarlo a nuevas situaciones (Biemiller & Boote, 2006).

Narbona (2005) refiere que entre los cuatro y seis años se completa el desarrollo lingüístico. En esta etapa el niño conoce las reglas y convencionalismos del lenguaje de modo que es capaz de expresar y comprender las ideas con propiedad; muestra un dominio de la morfología, sintaxis, semántica y vocabulario casi equiparable al del adulto, ha adquirido todos los fonemas de su lengua, y ha desarrollado el lenguaje interno, relacionado con el significado (Azcoaga, 1992). Además aprende las reglas que rigen los intercambios lingüísticos, los patrones de comportamiento relacionados con ellos, los significados del lenguaje corporal y las entonaciones, así como la utilidad y funcionalidad del lenguaje (Landau et al., 1972).

Así, el niño preescolar ya conoce las reglas de su lengua (Owens, 2003).

El desarrollo lingüístico posterior a los seis años coincide con el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura, así como en la interiorización del lenguaje. Las habilidades lingüísticas sentarán la base para la adquisición de la lectura y la escritura, al permitirle obtener significado a través del uso de claves fonológicas y semánticas (Vega, 2006).

En la etapa escolar se sigue adquiriendo vocabulario y construcciones gramaticales complejas o poco usuales y, a partir del desarrollo del pensamiento abstracto, logra mayor comprensión y

desarrollo del aspecto semántico (por ejemplo, comprensión del doble sentido, metáforas, refranes, etc. (Rondal & Seron, 1991; Barriga, 2000).

Desarrollo semántico y léxico.

El niño va adquiriendo la noción de la propiedad representativa de la palabra al relacionarla con los objetos, lo cual se manifiesta en las primeras palabras que el niño emite, en relación a un objeto o al deseo del mismo (Azcoaga, 1992).

De acuerdo a Le Normand (1997), para que el niño pueda asociar una palabra con un objeto tendrá que tener el concepto de objeto y entender que una palabra designa el mismo objeto con independencia del contexto, momento, lugar, posición y/o distancia.

Las primeras palabras tienen la función de designar, expresar y ordenar (Le Normand, 1997). En los inicios del desarrollo semántico y léxico, se puede observar la presencia de una sobregeneralización que implica que el niño utiliza la misma palabra en diferentes situaciones y objetos. Esto será cada vez menos frecuente, conforme el niño, a través de su experiencia, va adquiriendo nuevas palabras y conocimientos sobre los objetos y situaciones.

Los conceptos se relacionan con el significado de las palabras y la manera en que éstas se asocian para implicar conceptos e ideas acerca del objeto y el entendimiento de este por parte del niño, de acuerdo a su experiencia, lo cual constituye un esquema mental (Landau et al., 1972).

De acuerdo a Le Normand (1997), antes de que el niño pueda ser capaz de asociar una secuencia sonora particular a una clase particular de objetos tendrá que tener el concepto de objeto, es decir, hacer la distinción entre objetos y contexto; tener la noción de que una palabra designa el mismo objeto a pesar de que pueda aparecer en momentos, lugares, posiciones y/o distancias diferentes; darse cuenta de que los atributos son independientes de los contextos y organizar la coordinación del espacio y del objeto, cosas tocadas, distas, oídas, gustadas y sentidas.

A partir del primer año el niño muestra un incremento progresivo en el desarrollo del vocabulario (ver tabla 3), de tal modo que entre los 5 y 6 años cuenta ya con un vocabulario amplio que le permite ser competente en las situaciones comunicativas y le prepara de este modo para acceder con éxito a la alfabetización convencional. De acuerdo a Biemiller y Boote (2006) el nivel de vocabulario de niños de los últimos años de preescolar y niños de primer grado de primaria es similar.

De manera paralela al desarrollo del vocabulario, se da el desarrollo semántico. La semántica es la parte del lenguaje que tiene que ver con la forma en que las palabras se asocian para implicar conceptos e ideas.

Tabla 3

Desarrollo del vocabulario

Edad	Número de palabras
12 meses	3
2 años	272
2.6	446
3	896
3.6	1.222
4	1.540
4.6	1.870
5	2.072
5.6	2.289
6	2.562

Nota: Adaptado de “El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar”, por Monfort y Juárez, 1993b, Madrid: CEPE; “La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil, por Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O., 2002, Málaga: Aljibe.

A través del proceso de construir conceptos, el niño crece en su conocimiento acerca del mundo. Estos conceptos integran significados, sentimientos y los símbolos lingüísticos que el niño percibe y construye (Woodruff, como se citó en Landau et al., 1972).

Así, para Landau, Landau & Plaat (1972), el símbolo mental personal que el niño desarrolla acerca de un concepto no se refiere sólo al objeto físico sino a su entendimiento de él, basado en el conocimiento que ha adquirido de acuerdo a su experiencia en relación al concepto. Así, el niño incorpora rasgos de la realidad física en su estructura psicológica, o esquema mental personal, el cual se verá enriquecido a partir de las experiencias.

Desarrollo de la morfología y la sintaxis.

El lenguaje tiene reglas que deben ser aprendidas por el niño para hablar con propiedad. Estas reglas corresponden a la morfología y la sintaxis, las cuales se relacionan con la manera adecuada de estructurar el lenguaje de acuerdo al idioma.

De acuerdo a Athey (1973), no hay una correspondencia completa entre la sintaxis y el significado de tal forma que un uso apropiado de estas puede mejorar la claridad o precisión del mensaje, por el contrario, los errores pueden interferir con el sentido.

Al igual que con otros componentes del lenguaje, en la adquisición de la morfología y la sintaxis también se observa un incremento progresivo el cual se ve reflejado en la habilidad del menor para comprender y producir construcciones gramaticales de complejidad cada vez mayor; de este modo, inicialmente el niño produce palabras y palabras-frase, que van progresando para conformar oraciones cada vez más complejas, al ir integrando elementos diversos, tales como

artículos, conjunciones, adverbios, etc., hasta llegar a la producción verbal de oraciones gramaticalmente correctas tanto en su forma como en su sentido.

Aunada a esta capacidad expresiva, el niño es capaz de comprender expresiones y discursos también cada vez más complejos.

En la tabla 4 se señalan algunos de los elementos más destacados del desarrollo del lenguaje con relación a la morfología y la sintaxis.

Tabla 4

Desarrollo de la morfología y la sintaxis

Edad (meses)	Logros
12- 18	Primeras palabras funcionales, frases holofásticas. Sobre extensión (perro = todo animal).
18-24	Frases de 2 elementos. Primeras flexiones. Negación: “no” aislado o combinado “omí no” (dormir no). Primeras interrogativas: ¿qué?, ¿dónde?
24-30	Secuencias de 3 elementos: “nene come pan” Habla telegráfica: ausencia de artículos, preposiciones, flexiones de género, número.
30-36	Frases complejas de 4 elementos. Aumenta el uso de flexiones, pronombres, artículos, adverbios.
36-42	Oraciones complejas con uso de “y”. Uso de subordinadas: “porque”, “pero”. Uso del pasado y el futuro. Ha aprendido los recursos esenciales de su lengua, con “errores” desde el punto de vista del adulto.
42-54	Eliminación progresiva de errores sintácticos y morfológicos.

54 meses en adelante Aprende estructuras sintácticas más complejas.

Nota: Adaptado de “El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar”, por Monfort y Juárez, 1993b, Madrid: CEPE; “La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil, por Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O., 2002, Málaga: Aljibe.

Por último, es importante destacar que el niño no sólo adquiere el conocimiento de las reglas que rigen su lenguaje materno, sino que también aprende las reglas que rigen los intercambios lingüísticos, los patrones de comportamiento relacionados con ellos, los significados del lenguaje corporal y las entonaciones, así como la utilidad y funcionalidad del lenguaje. Esto es, aprende a socializar su lenguaje y a emplearlo dentro su comunidad, con fines específicos (Landau et al., 1972).

4. Desarrollo del lenguaje escrito

Vigotsky considera que el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designa los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente el lenguaje hablado se extingue, cuando el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan las relaciones y entidades entre ellos (Vigotsky, 1988).

Para Vigotsky (1988), en la primera etapa en el proceso de adquisición de la escritura, el niño emplea el dibujo como forma de representación gráfica de los objetos y las acciones.

Paulatinamente los dibujos se transforman en lenguaje escrito, cuando el niño descubre que los trazos pueden tener un significado, y empieza a representar dicho significado a través de signos simbólicos abstractos. Este nivel de desarrollo requiere que el niño se percate de que las palabras se pueden “dibujar” (Vigotsky, 1988).

Existen dos teorías fundamentales para explicar el desarrollo de la lectura. Son las llamadas teorías abajo-arriba y arriba-abajo (Owens, 2003).

Según Perfetti (como se citó en Owens, 2003), la teoría abajo-arriba señala que la lectura inicia con la percepción visual de las letras o de la percepción auditiva de los rasgos fonémicos de las letras (correspondencia grafema-fonema) los cuales se asocian con los elementos léxico-semánticos, que permiten decodificar y reconocer las palabras generando comprensión. El lector emplea su conocimiento lingüístico al leer, realizando predicciones basadas en las pistas semánticas y sintácticas que le proporciona el texto (Goodman K., 2004).

La teoría arriba-abajo considera que el proceso de comprensión inicia a partir de las palabras impresas y mediante la acción de las funciones cognoscitivas superiores que son empleadas por el lector para hacer hipótesis e inferencias, con base en su conocimiento lingüístico y del texto (Owens, 2003).

Para Stanovich (como se citó en Owens, 2003) ambos procesos suceden de manera paralela.

Aunque no se puede hablar de una pauta específica de desarrollo secuencial, sí se puede observar una evolución hacia formas cada vez más convencionales tanto para la lectura como para la escritura.

Sulzby (1994) indica que hay una secuencia en el desarrollo lector. En sus inicios, cuando el niño intenta leer, lo hace de una forma semejante a platicar la historia y, conforme va comprendiendo los convencionalismos del lenguaje escrito a partir de su experiencia, va modificando este discurso, el cual es cada vez más parecido al discurso escrito, esto es, la realiza como si realmente leyera la historia.

Con respecto al desarrollo de la escritura, también se observa una evolución hacia formas cada vez más convencionales (ver tabla 5), para lo cual el niño debe distinguir entre dibujo y el texto escrito como dos formas de representación (Sulzby, 1994).

Inicialmente el niño realiza trazos llamados garabatos, ya que no distingue entre trazos y letras, y dibujos, los cuales son cada vez más semejantes a la forma de letras convencionales, llegando a escribir palabras conocidas. En algún momento, se puede observar la presencia del deletreo creativo o inventado, y eventualmente, los trazos conforman letras y palabras convencionales (Ferreiro & Teberosky, 1980; Fields & Spangler, como se citó en Vega & Macotela, 2007; Sulzby, 1994; Vernon & Alvarado, 2006).

Es importante señalar que estos aspectos se pueden observar al mismo tiempo en el mismo niño, dependiendo de la tarea que se le haya pedido, lo cual, de acuerdo a Sulzby (1994) correspondería al uso de formas menos maduras para abordar una tarea más compleja, como escribir una historia.

De acuerdo a lo anterior, se destaca que el desarrollo del lenguaje escrito evoluciona a partir del descubrimiento del niño de que los símbolos escritos tienen un significado, y de su aprendizaje de los convencionalismos propios tanto de la lectura como de la escritura.

Según Ruddell y Rapp Haggard (1985), los estadios del desarrollo del lenguaje escrito aún no han sido claramente definidos pero sí se ha podido determinar que hay una progresión que implica diferenciar entre las características del lenguaje oral y el escrito en cuanto a su estructura gramatical y sus funciones.

Tabla 5

Pautas de adquisición en el desarrollo del lenguaje escrito en el niño preescolar

Etapa prelectora : hasta los seis años		
Edad	Lectura	Escritura
1 – 2 años	Pretende leer Identifica la portada y cambia páginas de un libro	Hace garabatos en el papel
3 – 4 años	Reconoce su nombre y algunas palabras como etiquetas y letreros Empieza a distinguir entre dibujo y texto Entiende que lo impreso lleva un mensaje Intenta leer Nombra los sonidos o letras iniciales de las palabras Detecta sílabas Relaciona algunas letras con sus sonidos Comprende la direccionalidad de izquierda a derecha y de arriba abajo	Hace símbolos semejantes a la escritura Intenta escribir Reconoce algunas letras Usa letras que conoce para intentar escribir palabras Lee y escribe su nombre Comprende la direccionalidad de izquierda a derecha y de arriba a abajo

5 – 6 años	Reconoce letras y sus sonidos y trata de deletrear Relaciona palabras habladas con las escritas Predice lo que sucederá en una historia Cuando pretende leer suena como si lo hiciera Comprende una historia a través de dibujos	Escribe algunas letras, números y palabras Emplea algunos signos de puntuación y mayúsculas Empieza a escribir historias con algunas partes legibles
------------	---	--

Nota. Adaptado de “Desarrollo del lenguaje”, por R. Owens, 2003, Madrid: Pearson; “Literacy milestones from birth to age six “, por Reading is fundamental, s.f., [http:// www.rif.org/us/literacy-resources/articles/literacy-milestones-from-birth-to-age-six.htm](http://www.rif.org/us/literacy-resources/articles/literacy-milestones-from-birth-to-age-six.htm); “Reading milestones”, por Kids Health, s.f., http://kidshealth.org/parent/positive/all_reading/milestones.html

Capítulo III. La alfabetización emergente

1. Concepto de alfabetización emergente

La alfabetización emergente o inicial se refiere a los conocimientos, habilidades, conductas y actitudes que el niño pequeño posee y que va desarrollando acerca del lenguaje oral y escrito, sus funciones, características y relaciones, antes de haber iniciado el aprendizaje de la alfabetización convencional (Ezell & Justice, 2005; Goodman Y., 1992; Guarneros & Vega, 2014; McGee & Richgels, 1990; Pappas et al., 1994; Purcell-Gates, 1996; Rugerio & Guevara, 2015; Salazar & Vega, 2013; Teale & Sulzby, 1992; Vega, 2006; Weigel et al., 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998). Son importantes porque se consideran precursores necesarios para la adquisición de la lectura y escritura convencionales (Dickinson & McCabe, 2001; Guarneros & Vega, 2014; Rugerio & Guevara, 2015, 2016; Teale & Sulzby, 1992; Vega, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Es un proceso de aprendizaje continuo, constructivo, activo e interactivo que empieza desde una etapa muy temprana (Goodman Y., 1992; Koppenhaver et al., 1991; Sulzby, 1992; Teale & Sulzby, 1989). Abarca aspectos lingüísticos orales (hablar y escuchar) y escritos (leer y escribir), los cuales se desarrollan de manera simultánea, interactiva e interrelacionada (Cooper, 1993; Ruddell & Rapp Haggard, 1985; Teale & Sulzby, 1992).

Comprende los intentos del niño por leer e interpretar los símbolos y escribirlos, y comunicarse a través de ellos, ya sean dibujos, garabatos o letras (Guarneros & Vega, 2014; Rugerio & Guevara, 2015; Teale & Sulzby, 1992; Vega, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998), el uso que se hace de estas habilidades, con diferentes finalidades, y los ambientes y contextos de interacción social que promueven su desarrollo (Ezell & Justice, 2005; McGee & Richgels, 1990; Purcell-Gates, 1996; Salazar & Vega, 2013; Weigel et al., 2005).

Se considera que la alfabetización es un fenómeno cultural (Goodman Y., 1992) que empieza desde el nacimiento, inicialmente en el seno del hogar y, posteriormente, en los ambientes escolares y sociales en los cuales el niño se desenvuelve (Koppenhaver et al., 1991). Por ello, no hay un momento específico en que el niño esté listo para ser alfabetizado convencionalmente, sino que, desde el nacimiento, y por el hecho de vivir en una sociedad alfabetizada, empieza a desarrollar conocimientos y habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, aún sin haber recibido una instrucción formal.

La etapa preescolar juega un papel crucial en su desarrollo (Teale & Sulzby, 1992) debido a que es en esta edad cuando empiezan a adquirirse dichas habilidades y conocimientos, a través de las experiencias tempranas con el lenguaje oral y escrito en contextos de interacción social con padres, adultos y pares más expertos, en situaciones reales, en diferentes ambientes y contextos, y con

distintas finalidades (Ezell & Justice, 2005; Guarneros & Vega, 2014; McGee & Richgels, 1990; Pappas et al., 1994; Purcell-Gates, 1996; Rugerio & Guevara, 2013; Salazar & Vega, 2013; Vega & Macotela, 2005; Weigel et al., 2005).

El desarrollo de la alfabetización emergente requiere de una serie de habilidades tales como conocimiento del alfabeto y de lo impreso, la conciencia fonológica y la memoria, así como la capacidad para nombrar palabras (Lonigan et al., 2000; National Early Literacy Panel [NELP], 2008).

Además, comprende una serie de habilidades lingüísticas de nivel superior, cuyo papel en el desarrollo de la alfabetización convencional ha sido estudiado en menor grado (Snowling & Hayiou-Thomas, 2006). Entre estas habilidades se señala al vocabulario, la gramática, la habilidad narrativa y el procesamiento de textos, así como la memoria de trabajo, la integración de la información, la capacidad para realizar inferencias y el uso de estrategias metacognoscitivas, todas las cuales son importantes en la comprensión lectora; su deficiencia ocasiona que el niño tenga dificultad para generar significado a partir del texto (Catts & Hogan, 2003; Catts, Sittner Bridges et al., 2008; Mouzaki et al., 2006).

De este modo, el desarrollo de la alfabetización se da un contexto social que, en el caso del niño preescolar, está ampliamente influido por la familia, e implica, entre otras, a las habilidades lingüísticas orales y escritas, las cuales permiten al niño analizar e interpretar la información para comprender y expresar, ya sea de manera verbal, o escrita.

2. Predictores lingüísticos de alfabetización emergente

Predictores lingüísticos orales de alfabetización emergente.

Se refiere a las habilidades lingüísticas orales de alfabetización que permiten el procesamiento a nivel fonológico, léxico, semántico, sintáctico, y narrativo (Boudreau & Hedberg, 1999; Burchinal & Forestieri, 2011; Catts, Adlof, Hogan et al., 2005; Catts & Hogan 2003; Catts, Sittner Bridges et al., 2008; Hogan & Thomson, 2010; Kaiser, Roberts, & McLeod, 2011; Mouzaki et al., 2006; NELP, 2008; Skebo et al., 2013; Snow, 1991; Snyder & Downey, 1991; Speece et al., 1999; van Kleeck, 2010); tienen influencia en diferentes etapas del proceso de adquisición de alfabetización (Whitehurst & Lonigan, 1998) porque unas son críticas para desarrollar las habilidades de decodificación (o reconocimiento de palabras), y otras para la comprensión lectora (Boudreau & Hedberg, 1999; Burchinal & Forestieri, 2011; Catts & Hogan 2003; Snow, 1991; Snyder & Downey, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998).

De este modo, las habilidades lingüísticas orales de alfabetización más importantes en los primeros años se relacionan con el conocimiento de los nombres, formas y sonidos de las letras, traducir las palabras impresas a sonidos o reconocimiento de palabras, la capacidad para nombrar

con rapidez y para repetir oraciones, y las habilidades de conciencia fonológica, relacionadas con la capacidad de decodificar, manipular y representar las letras y sus sonidos. Todas estas permiten establecer la correspondencia sonido-grafía (principio alfabético) y se relacionan con el conocimiento de lo impreso (Boudreau & Hedberg, 1999; Burchinal & Forestieri, 2011; Catts, Adlof, Hogan et al., 2005; Catts & Hogan, 2003; Hogan & Thomson, 2010; Kaiser et al., 2011; Skebo et al., 2013; Snow, 1991; van Kleek, 2010).

En los grados escolares posteriores las más importantes serían aquéllas relacionadas con el dominio lingüístico léxico, sintáctico y semántico, incluyendo las habilidades narrativas discursivas y la capacidad de establecer predicciones (Catts, Adlof, Hogan et al., 2005; Hogan & Thomson, 2010; Kaiser et al., 2011; Snow, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998). Cobran mayor importancia debido a que el aspecto más significativo de la lectura y la escritura en estos grados se relaciona en gran medida con la capacidad para dar sentido a lo que se lee y escribe. El vocabulario, los aspectos gramaticales y la capacidad de establecer predicciones, así como el desarrollo de las habilidades conversacionales, permiten al niño extraer significado de la información léxica, oraciones y discurso orales, facilitando la comprensión del texto. Por este motivo, todas estas habilidades se relacionan de forma importante con la comprensión lectora (Boudreau & Hedberg, 1999; Burchinal & Forestieri, 2011; Catts, Adlof, Hogan et al., 2005; Catts & Hogan 2003; Hogan & Thomson, 2010; Kaiser et al., 2011; Skebo et al., 2013; Snow, 1991; Speece et al., 1999).

Así, para conseguir el dominio del lenguaje escrito se precisa de una conciencia y comprensión de los diferentes componentes del lenguaje, fonológicos, sintácticos, semánticos (Catts, Sittner Bridges et al., 2008; Goodman K., 2004; Guarneros & Vega, 2014) y narrativos, los cuales influyen sobre diversos aspectos del lenguaje escrito a diferentes edades y diferentes niveles de desarrollo de la alfabetización (Boudreau & Hedberg, 1999; Burchinal & Forestieri, 2011; Catts, Adlof, Hogan et al., 2005; Catts & Hogan 2003; Hogan & Thomson, 2010; Kaiser et al., 2011; Mouzaki et al., 2006; NELP, 2008; Skebo et al., 2013; Snow, 1991; Snyder & Downey, 1991; Speece et al., 1999; van Kleek, 2010).

Predictores relacionados con la decodificación.

Estas habilidades son relevantes sobre todo en los estadios iniciales de la alfabetización convencional, para aprender el sonido de las letras (Whitehurst & Lonigan, 1998), por lo cual se relacionan con la decodificación (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips, & Burgess, 2003).

La representación fonológica incluye desde la conciencia fonológica hasta niveles más elevados como la estructura lingüística; permiten la decodificación de las letras en sus correspondientes sonidos (pistas grafofonémicas) (Pearson & Stephens, 2004) y relacionar estos

sonidos con su representación gráfica para integrarlos en palabras. K. Goodman (2004) señala que estas pistas ayudan a dar sentido al texto.

La conciencia fonológica permite analizar y hacer juicios, así como relacionar los sonidos de las palabras habladas con las letras y usar este conocimiento para decodificar, reconocer y manipular fonéticamente las palabras, así como almacenarlas y recuperarlas (Catts & Hogan, 2003; Lombardino, Riccio, Hynd, & Pinheiro, 1997; Snyder & Downey, 1991). Es considerada una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado sea en sílaba, unidades intrasilábicas (onset y rima) o fonemas. Permite identificar y operar con unidades sonoras de la lengua, en especial los fonemas (Vernon & Alvarado, 2006). A nivel de la lectoescritura se relaciona con las habilidades tempranas de decodificación y el conocimiento de las letras (Snow, 1991; Snowling & Hayiou-Thomas, 2006), así como con la capacidad de discriminación auditiva, la cual se ha relacionado a su vez con la presencia de errores en la articulación de los fonemas. En este sentido, Acosta y Ramos (2006) encontraron que un mejor desarrollo de la discriminación auditiva disminuye el número de errores fonológicos que presenta un niño. Asimismo, se ha reportado que los niños con mayor habilidad para identificar consonantes en ambientes ruidosos tienen menor probabilidad de desarrollar alteraciones del lenguaje que aquellos niños que sí muestran dificultad para reconocerlas (ASHA, 2015a).

Alegría (2006) señala que la conciencia de la estructura fonológica del habla, y en particular de las unidades fonémicas, sienta la base para la adquisición de la lectura; por ello, las dificultades en la lectura y la dislexia son dificultades de naturaleza fonológica, y la conciencia fonológica se considera un buen predictor de la adquisición de la lectoescritura (Guarneros & Vega, 2014; Share et al., 1984).

Las alteraciones fonológicas ocasionan defectos en el procesamiento de palabras escritas, la discriminación fonémica y el acceso a las representaciones fonológicas de las palabras lo cual se puede observar en las dificultades presentadas por niños en tareas de nombramiento de imágenes y de fluidez verbal.

A su vez, la conciencia lingüística se considera una habilidad metalingüística de nivel superior que implica la capacidad del niño para conocer la forma en que el lenguaje es usado y construido. El niño precisa tener un conocimiento metalingüístico de las unidades que componen el lenguaje: sonidos, palabras, frases y oraciones, para aprender a leer y escribir (Owens, 2003). Esta habilidad permite entender niveles más elevados como la estructura lingüística, que las oraciones están formadas por palabras, que éstas constituyen oraciones o que los eventos son componentes de las historias y narraciones (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Guarneros y Vega (2014) enfatizan que tanto la conciencia fonológica como el vocabulario se relacionan con el aprendizaje del lenguaje escrito y tienen un papel predictivo. Por su parte, Storch y Whitehurst (2002) señalan que las habilidades de decodificación y el vocabulario afectan la adquisición de la lectura durante la preprimaria y los años iniciales de la escuela.

Catts (1993) reporta que las medidas de conciencia fonológica y nombramiento rápido automatizado son los mejores predictores del reconocimiento de palabras escritas mientras que la habilidad lingüística semántica y sintáctica afecta la comprensión lectora.

De acuerdo a Scarborough (1990), niños que eventualmente tuvieron un desempeño lector pobre, mostraron tanto un bajo conocimiento de la relación letra-sonido, como del nivel de desarrollo de la capacidad para nombrar objetos y de las habilidades de conciencia fonológica a los 5 años, por lo cual la evaluación temprana de estos aspectos puede permitir la identificación oportuna de aquéllos niños en riesgo de desarrollar problemas de lectura.

Boudreau y Hedberg (1999) llevaron a cabo un estudio comparativo entre 18 niños preescolares con trastorno específico del lenguaje (SLI) y 18 pares con un desarrollo normal del lenguaje, con edades comprendidas entre los 56 a 70 meses, emparejados por edad, sexo y nivel socioeconómico, para investigar, entre otros aspectos, las habilidades lingüísticas orales y escritas de estos niños.

El diagnóstico de SLI se estipuló cuando el niño mostró una ejecución igual o menor al séptimo percentil en al menos una medida estandarizada de lenguaje receptivo y/o expresivo, de acuerdo a las guías vigentes para el estado de Colorado.

Los criterios de inclusión consideraron puntajes dentro de una desviación estándar de la media en dos subpruebas de ejecución. Se excluyeron niños con trastornos fonológicos severos, así como con problemas neurológicos, sensoriales, emocionales y físicos. Además, se corroboró audición normal, aunque no en todos los casos, pero en estas circunstancias se revisó los datos escolares al respecto.

El lenguaje se evaluó con la escala de lenguaje preescolar-3 [PLS-3]. Evaluaron la conciencia fonológica por medio de tareas de rima expresiva y receptiva, y las habilidades narrativas a través del recuento de una historia, analizando el uso de las estructuras lingüísticas, la cantidad de información relevante recordada y la estructura narrativa.

Los hallazgos de Boudreau y Hedberg (1999) revelaron que los niños con SLI tuvieron un desempeño peor que el de sus pares en algunas habilidades que han mostrado tener una alta correlación con el desarrollo de la lectura posterior como el conocimiento de la rima y las habilidades de conciencia fonológica.

Las autoras señalan que, como grupo, los niños con SLI tuvieron un desempeño significativamente por debajo del de sus pares en las habilidades metalingüísticas, conocimiento del nombre de las letras y tareas de rima, relacionadas con el procesamiento abajo-arriba, aunque ninguno de los grupos conocía muchas asociaciones entre letra y sonido (Boudreau & Hedberg, 1999).

En resumen, el procesamiento fonológico implica la habilidad para lidiar con la estructura fonética y fonológica de las palabras permitiendo segmentarlas en sílabas y fonemas, y combinar estos para formar palabras, así como identificar las rimas y hacer juegos fonéticos (Snyder & Downey, 1991), aspectos que son necesarios para poder decodificar el lenguaje escrito. Su deficiencia se relaciona con las dificultades en el aprendizaje de la lectura (Anthony et al., 2003; Swank, 1997).

Predictores relacionados con la comprensión.

Las habilidades semánticas y sintácticas se relacionan con el conocimiento del vocabulario y la habilidad para entender y producir estructuras sintácticas complejas. Su importancia cobra mayor relevancia en grados escolares más avanzados, cuando el niño debe leer para generar significados (Whitehurst & Lonigan, 1998). En este sentido, se ha encontrado que los niños con alteraciones en el desarrollo del lenguaje que abarcan aspectos gramaticales, de vocabulario, o ambos, presentaron posteriormente dificultades de lectura (Catts & Hogan, 2003). De acuerdo a Swank (1997), el factor semántico (representado por el vocabulario expresivo y receptivo), y el factor gramatical (correspondiente a aspectos morfosintácticos), también contribuyen de manera significativa a la decodificación del lenguaje escrito.

Bishop y Adams (1990) señalan que la habilidad sintáctica y semántica (receptiva y expresiva) son los mejores predictores la habilidad lectora y que están fuertemente interrelacionadas. También indican que los niños con dificultades en la lectura muestran menos habilidad para interpretar las pistas sintácticas y semánticas, y que la longitud media del enunciado es mejor predictor individual de la habilidad lectora.

Rubin et al. (como se citó en Lewis, O'Donnell, Freebairn, & Taylor, 1998), encontraron que los niños con alteraciones del lenguaje y/o del habla presentaron más fallas en el uso de morfemas gramaticales que los niños del grupo control en muestras de escritura espontánea, y tuvieron menor capacidad para identificar los errores gramaticales.

El vocabulario o léxico se refiere al conocimiento del significado de las palabras (Biemiller & Boote, 2006). Se ha demostrado que éste se relaciona con la comprensión de conceptos (McGee & Richgels, 1990; Vega, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998), así como con la adquisición de la lectura y la escritura, y las habilidades de alfabetización convencional (Guarneros & Vega, 2014; Salazar &

Vega, 2013); su nivel de desarrollo es un predictor importante para la adquisición y comprensión lectora a largo plazo (Athey, 1983; Biemiller & Boote, 2006).

Biemiller (como se citó en Biemiller & Boote, 2006) encontró que un niño promedio, sin alteraciones en el desarrollo del lenguaje, al final del segundo grado de primaria cuenta con un vocabulario de alrededor de 6000 palabras, con una diferencia de 4000 contra 8000 palabras entre aquéllos con menor y mayor nivel de vocabulario, e indica que una diferencia de 2000 palabras es equivalente a dos grados escolares. Lo anterior es relevante porque corresponde a una población normal. Cabe preguntarse qué pasará en el caso de niños que inician su escolaridad primaria con un rezago en el desarrollo de su vocabulario, derivado de la existencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje. Dado que la evidencia empírica señala que el vocabulario está íntimamente relacionado con la alfabetización convencional y la comprensión lectora, no es difícil suponer que los niños con retraso en el desarrollo del lenguaje probablemente experimentarán mayor dificultad en el desarrollo de la lectura y la escritura.

Un vocabulario amplio y la habilidad para entender estructuras oracionales complejas facilita la lectura de modo que los niños con pobre habilidad lingüística están en desventaja (Vasilyeva & Waterfall, 2011). Catts & Hogan (2003) señalan que un vocabulario reducido puede limitar la cantidad de palabras que un niño puede reconocer.

Por su parte, Catts, Adlof y Weismer (2006) encontraron que los niños que presentaron baja comprensión lectora, los cuales obtuvieron bajos puntajes en pruebas de comprensión del lenguaje (vocabulario receptivo, comprensión gramatical y del discurso), tuvieron un desempeño significativamente más bajo que los niños con baja habilidad para la decodificación y los niños normales en pruebas de comprensión lectora y reconocimiento de palabras.

A su vez, Bornstein y Haynes (1998) encontraron que el habla espontánea del niño y el nivel de desarrollo del vocabulario a los 20 meses, predicen el coeficiente intelectual verbal y ejecutivo (el verbal mejor que el ejecutivo) de los niños a los 48 meses. También encontraron que las niñas puntuaron consistentemente más alto que los niños, avalando lo que se ha reportado acerca de la diferencia en la habilidad verbal entre sexos. Estos autores señalan que la competencia en el uso del vocabulario parece tener validez predictiva para la cognición posterior del niño.

Snyder y Downey (1991) refieren que un lector emplea su conocimiento del mundo, del significado de las palabras y su conocimiento sintáctico para entender y predecir la información al leer y al escribir. Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg y Poe (2003) señalan la existencia de fuertes relaciones entre el vocabulario y las habilidades de lectura por lo cual juega un papel fundamental en el desarrollo de la alfabetización emergente a través del tiempo, e indican como variables asociadas a la comprensión lectora, el conocimiento léxico, que no se limita a la

información semántica u ortográfica, sino también a los rasgos fonológicos y sintácticos. Concuerdan con Athey (1983) en el sentido de que el vocabulario debe consistir en un verdadero desarrollo de ideas acerca de un concepto más que del número de palabras que el niño conoce, y que este puede ser uno de los elementos preparatorios más importantes para la lectura.

Así, el nivel de vocabulario es un predictor importante de la comprensión lectora (Biemiller & Boote, 2006).

A su vez, la habilidad lingüística narrativa es señalada como otro aspecto importante relacionado con la adquisición del lenguaje escrito. Implica la habilidad para comprender y expresar ideas para lo cual se requiere del dominio de habilidades semánticas y sintácticas, la capacidad para escuchar o leer una historia e identificar los aspectos principales y relevantes, y para hacer inferencias de información que no está explícitamente señalada en el texto, para poder comprender e interpretar la información (Snyder & Downey, 1991). Dichas habilidades también se han relacionado con la adquisición de la lectura (Boudreau & Hedberg, 1999; Whitehurst & Lonigan, 1998) y otras habilidades de la alfabetización emergente (Whitehurst & Lonigan, 1998).

K. Goodman (2004) refiere que las pistas lingüísticas sintácticas, relacionadas con el orden de las palabras, y las semánticas, relacionadas con el significado de las palabras, son cruciales para dar sentido al texto, porque facilitan la comprensión y la anticipación acerca de cuáles palabras seguirán a continuación; el niño las emplea al tratar de dar sentido al texto, para poderlo comprender.

Por otra parte, la habilidad narrativa implica, a grandes rasgos, dos tipos de habilidades lingüísticas. Una corresponde al uso del lenguaje contextualizado como el empleado en las conversaciones cara a cara, donde hablante y oyente comparten un momento en el aquí y el ahora. La otra implica el uso de un lenguaje descontextualizado como el de un texto, donde no hay cercanía ni se comparte el contexto ni los conocimientos; se establece una relación distante entre el hablante y la audiencia (Snow, 1991).

En el caso de los preescolares, las oportunidades para compartir información nueva a través de actividades discursivas que impliquen explicaciones y narraciones, que fomenten la imaginación y sirvan para dar información a otros, promueven el desarrollo de dichas habilidades, que eventualmente impactarán la capacidad de comprensión lectora (Snow, 1991).

A su vez, en el caso de los niños que presentan retraso en el desarrollo de su lenguaje, estas habilidades se verán comprometidas y, por ende, el desarrollo posterior de la alfabetización convencional.

A su vez Boudreau y Hedberg (1999), en el estudio reportado previamente, evaluaron las habilidades narrativas, las estructuras lingüísticas, la cantidad de información relevante recuperada y la estructura narrativa se valoraron empleando una tarea de recuento de una historia.

Encontraron que los niños con SLI mostraron un desempeño inferior al de sus pares, con diferencias significativas, en el número total de palabras empleadas, el número de diferentes tipos de palabras, y la longitud media del enunciado, así como en la información y el total de eventos señalados. Únicamente no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en el total de emisiones y la inclusión de eventos clave.

Estos resultados indican que los niños con retraso del desarrollo del lenguaje mostraron un desempeño bajo en habilidades relacionadas con el procesamiento arriba-abajo tales como el contenido y/o la riqueza expresiva, en comparación con sus pares normales, las cuales se relacionan con la comprensión; y, con respecto a sus habilidades narrativas, mostraron diferencias en la estructura lingüística (producción de historias con menor diversidad semántica y complejidad sintáctica reducida), el recuerdo de la información y el total de eventos incluidos; el único aspecto en el que no hubo diferencias significativas fue en la mención de los eventos principales. Las investigadoras indican que estos datos son contrarios, en alguna medida, con lo reportado por otros estudios, pero lo atribuyen a que se le proporcionó al niño un modelo inicial de narración que incluyó estos elementos (Boudreau & Hedberg, 1999).

Predictores lingüísticos escritos de alfabetización emergente.

Así como las habilidades lingüísticas orales influyen en el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas, éstas favorecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales porque ponen al niño en contacto con estructuras más formales y conceptos (Guevara, López et al., 2008) que fomentan el enriquecimiento del vocabulario y la estructuración de oraciones (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos et al., 2003; Vasilyeva & Waterfall, 2011).

De acuerdo a Athey (1983), se espera que alrededor del inicio del primer año de primaria el niño ya cuente con una rica experiencia y un entendimiento extenso del lenguaje y sus usos, así como familiaridad con libros y elementos del lenguaje escrito como herramientas de comunicación. Este conocimiento del lenguaje escrito, que implica tanto el conocimiento de sus funciones como de sus características, se va adquiriendo durante la etapa preescolar y sienta las bases con las cuales el niño llegará a la escolaridad primaria.

Athey (1983) señala que es necesario que el niño distinga las particularidades y las diferencias entre las formas del discurso oral y del discurso escrito, para adquirirlo. Conforme el niño va asimilado estos aspectos, su lenguaje escrito evoluciona pasando de las formas contextualizadas que caracterizan al lenguaje oral en su interacción directa con los otros, a las formas descontextualizadas que requiere la interacción con el texto, y que implican proporcionar información suficiente al que oye lo que el niño lee, o tratando de obtener la mayor cantidad de

información a partir de sus propios recursos cuando escucha y observa lo que se le lee, de tal forma que en ambos casos se pueda comprender el texto.

Además, el niño debe ser capaz de identificar los trazos como letras, de relacionarlas con los sonidos de su lenguaje oral, de ejecutar dichos trazos y de integrar todo en palabras que se traducen en un significado más amplio correspondiente a frases y textos.

Diversos estudios realizados con niños preescolares con desarrollo del lenguaje normal han permitido constatar que estos tienen diferentes conocimientos y habilidades de alfabetización emergente. Por ejemplo, Vega y Macotela (2005) buscaron determinar la aplicabilidad de una serie de instrumentos y procedimientos para establecer el poder predictivo de algunas variables involucradas en el desarrollo de la alfabetización, entre ellas, las habilidades lingüísticas. Su muestra se compuso de once niños de tercer grado de preescolar, de 5 a 6 años de edad, de familias de nivel socioeconómico medio, de la zona metropolitana de la ciudad de México.

Los aspectos relacionados con la alfabetización se evaluaron mediante la aplicación del Instrumento de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial de Escamilla et al. Hallaron que los niños reconocieron un promedio de 23 letras y escribieron un promedio de tres palabras convencionalmente. Sólo dos niños leyeron palabras. Identificaron un promedio de 14 conceptos acerca del texto impreso, entre ellos la dirección de la lectura, el uso de los libros y que el texto lleva el mensaje. En el dictado, asociaron un promedio de seis fonemas con su grafema correspondiente; en la muestra de escritura escribieron palabras convencionales o inventadas y emplearon parcialmente los principios direccionales (Vega & Macotela, 2005).

A su vez, Vega y Macotela (2007) buscaron caracterizar el desarrollo de la alfabetización en una muestra de 83 niños preescolares de 3 a 6 años de edad, que acudían a dos centros de desarrollo y educación infantil de la zona metropolitana de la ciudad de México, los cuales cursaban la escolaridad de maternal a tercero de preescolar, para lo cual evaluaron aspectos relacionados con la alfabetización mediante la aplicación del Instrumento de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial de Escamilla et al., (1996). Las autoras encontraron que los niños reconocieron cuatro letras y seis conceptos acerca del texto impreso, entre ellos la cubierta del libro y la parte de debajo de este, la dirección de la lectura, que el texto lleva el mensaje y la identificación de una letra; escribieron una palabra convencionalmente. No lograron leer ni escribir palabras al dictado de manera convencional. En la muestra de escritura lograron una mediana de cuatro ya que emplearon letras, tuvieron concepto de signos, y emplearon parcialmente los principios direccionales

En estas investigaciones se ha encontrado que, en general, los niños no conocen aspectos relacionados con el inicio y el final del texto, el nombre y uso de los signos de puntuación, y la escritura convencional de las palabras más allá de su nombre (Vega & Macotela, 2005, 2007).

En el caso de la población de niños con retraso del desarrollo del lenguaje no se encontraron muchos estudios referentes a las habilidades lingüísticas de alfabetización emergente aunque están en riesgo de presentar dificultades en el desarrollo del lenguaje escrito. Entre las investigaciones existentes se ha reportado un bajo nivel de desarrollo de las diferentes habilidades y conocimientos de alfabetización emergente; asimismo, se ha señalado que el desempeño de los niños con retraso del lenguaje es más bajo que el de sus pares sin retraso (Cabell, Justice, Zucker, & McGinty, 2009; Cabell et al., 2010; Lizama, Ramírez, Rebolledo, Saa, & Sepúlveda, 2013; Pavelko, Lieberman, Schwartz, & Hahs – Vaughn, 2018; Schuele, 2004).

Por ejemplo, en el estudio realizado por Boudreau y Hedberg (1999), descrito en el apartado anterior, las autoras investigaron las diferencias en el desarrollo de habilidades tempranas de alfabetización. Para evaluar las habilidades relacionadas con lo impreso usaron la escala de conceptos acerca de lo impreso y la identificación de letras de Clay, entre otros instrumentos. Los resultados revelaron que los niños con SLI tuvieron un desempeño más bajo que sus pares; identificaron diez mientras que los niños con desarrollo normal identificaron 19; con respecto a los conocimientos relacionados con lo impreso, los niños con SLI ubicaron alrededor de siete mientras que los niños con desarrollo normal ubicaron alrededor de once.

Estas autoras ubicaron 4 categorías respecto a los conocimientos de los niños acerca de lo impreso:

1. Conocimientos sobre la orientación y direccionalidad (por ejemplo, dónde empezar a leer), y distinción entre escrito e imagen.
2. Conocimientos más complejos como los cambios en el orden de la palabra o la letra dentro del texto y entender los propósitos de puntos y signos de interrogación.
3. Habilidades metalingüísticas y vocabulario de lectura como identificar una letra o, palabra, la letra inicial y final y la mayúscula.
4. Familiaridad con lo impreso como habilidad para emparejar una palabra con otra, las mayúsculas y minúsculas y señalar palabras de alta frecuencia.

Con respecto a los conocimientos acerca de lo impreso, encontraron correlaciones significativas entre casi todas las medidas relacionadas con lo impreso y la conciencia fonológica (incluyendo la rima receptiva, nombres de las letras, sonido de las letras y conceptos de lo impreso); no así con las habilidades narrativas. Las habilidades relacionadas con lo impreso y la conciencia fonológica tendieron a predecir la ejecución en otras medidas de lo impreso y conciencia fonológica, pero no las habilidades narrativas y viceversa. A su vez, hubo correlaciones positivas y significativas entre las medidas lingüísticas y narrativas (Boudreau & Hedberg, 1999).

Así, de acuerdo con diversos estudios (Boudreau & Hedberg, 1999; Guaneros & Vega, 2014; McGee & Richgels, 1990; Vega, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998), entre las habilidades y conocimientos que el niño va adquiriendo respecto al lenguaje escrito se pueden mencionar los siguientes:

- Diferenciar entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.
- El lenguaje escrito es un sistema arbitrario que representa el lenguaje oral.
- El lenguaje escrito transmite significado.
- Las funciones, formas y convenciones del lenguaje escrito.
- El uso adecuado de libros.
- Comprensión de lo que es letra, palabra y oración.
- Ubicar el sentido de izquierda a derecha y de arriba-abajo.
- Distinguir entre portada y páginas.
- Distinguir entre ilustraciones y letras.
- Empezar a ubicar el significado de los signos de puntuación, espacios entre las palabras y el punto final.
- Antes de leer palabras puede reconocer etiquetas, signos y otras formas de las convenciones escritas.
- Habilidad para dar sentido al texto en contexto.
- Reconocer algunas letras y palabras, así como nombres de las letras y sonidos que éstas representan.

Los aspectos anteriores son una manifestación del conocimiento que el niño va desarrollando acerca del lenguaje escrito: sus conceptos de lo impreso, el entendimiento del principio alfabético y los conceptos de la escritura (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Vega y Macotela (2005) llevaron a cabo un estudio con 11 niños de tercer grado de preescolar, de 5 y 6 años de edad, y encontraron que, con respecto al conocimiento del lenguaje escrito, los niños reconocieron un promedio de 23 letras y sólo dos identificaron palabras convencionalmente. Con respecto a los conceptos sobre el texto impreso, la mayoría conoció la dirección de la lectura y el uso de los libros y comprendió que el texto da un mensaje, tanto al leer como al escribir. Por otra parte, se encontró que no conocieron el concepto de letra y palabra ni el uso de signos de puntuación, salvo en algunos casos, el uso del punto.

Las autoras señalan que estos niños escribieron un promedio de 3 palabras convencionalmente, asociaron un promedio de 6 fonemas con su grafema correspondiente y manifiestan parcialmente los principios direccionales.

En la tarea de lectura de cuentos, la mayoría se ubicó en el nivel 2 de Sulzby, que, de acuerdo a las autoras, consiste en formar historias como en el lenguaje oral y tiene dos subniveles. Seis niños se ubicaron en el subnivel de narración dialogada, donde narran con apoyo de las ilustraciones, y entonación y vocabulario semejante al que se emplea al contar una historia. Tres niños se ubicaron en el segundo subnivel, narración mediante monólogo, que mezcla la entonación y vocabulario de la narración y la lectura. Dos niños se ubicaron en el nivel 6 que implica que ya leen el texto, pero utilizan estrategias que no son consistentes para comprender el significado de las palabras desconocidas.

En otro estudio con 10 niños preescolares de 3.6 a 6.1 años ($M_{edad} = 4.11$), con problemas del lenguaje, y 10 pares de 3.1 a 6.5 años ($M_{edad} = 4.11$), sin problema de lenguaje, Gillam y Johnston (1985) buscaron investigar la conciencia acerca de lo impreso y su relación con las habilidades del lenguaje oral.

Todos presentaron inteligencia normal: para los niños con problema de lenguaje ($M = 97$) y para los niños sin problema ($M = 111$), evaluada por medio de la Escala Internacional de Leiter de Desarrollo; además se corroboró la presencia de audición normal, determinada por medio de un estudio audiométrico, y no presentaron alteración neuromuscular ni emocional.

Se aplicó la Evaluación del Desarrollo de Oraciones [DSS] de Lee, para evaluar las habilidades de lenguaje expresivo. Mientras que los puntajes de los niños sin alteraciones del lenguaje estuvieron en rango normal, el de los niños con problema de lenguaje estuvo por debajo del percentil diez, lo cual confirmó el diagnóstico de presencia de alteraciones del desarrollo del lenguaje.

A los participantes se les pusieron tareas de lectura de impresos ambientales de alta frecuencia y tareas de nombrar, para lo cual se empleó una adaptación no verbal de los métodos usados por Harste, Burke y Woodward (1981), en la cual se mostró a los niños 10 ítems de impresos ambientales de alta frecuencia bajo cuatro condiciones que diferían de acuerdo a la cantidad de pistas gráficas que contenían.

Además se aplicó un cuestionario a los padres para indagar acerca de las percepciones de éstos sobre la experiencia en casa del niño con los 10 ítems evaluados.

Gillam y Johnston (1985) encontraron que ambos grupos mostraron un nivel de desempeño por arriba del nivel de oportunidad en las dos primeras condiciones (el texto impreso en su contexto- por ejemplo, una bolsa de papas con su nombre-, o la etiqueta original, recortada de la bolsa) mientras que en la última condición (la palabra escrita en una tarjeta) ambos grupos tuvieron un desempeño por debajo del nivel de oportunidad, pero los niños con problema de lenguaje mostraron un desempeño aún más bajo que sus pares normales.

Se observó que, para ambos grupos, la ejecución fue empeorando en función de la cantidad de información no impresa disponible en los estímulos, pero los niños con problemas de lenguaje tuvieron un desempeño aún más bajo que sus pares al variar el apoyo contextual visual.

Los autores encontraron correlaciones positivas entre la habilidad lingüística y la conciencia de lo impreso. Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a sus experiencias con lo impreso en casa, la cual contó sólo para el 2% de la varianza en la ejecución de la tarea de lo impreso.

Gillam y Johnston (1985) concluyeron que los niños con problema de lenguaje presentaron bajas en sus habilidades emergentes de alfabetización aún desde antes de iniciar la alfabetización convencional, en comparación con sus pares sin alteraciones del lenguaje.

Los datos referidos previamente avalan la existencia de una amplia evidencia a favor de la relación entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente.

Papel de la familia en el desarrollo de la alfabetización emergente.

La alfabetización es un fenómeno cultural (Goodman Y., 1992) que surge a partir de situaciones cotidianas de interacción social en las cuales se emplea el lenguaje oral y escrito como parte de la vida diaria (Ezell & Justice, 2005; McGee & Richgels, 1990; Teale & Sulzby, 1992; Owens, 2003).

En este sentido, la perspectiva sociolingüística destaca el papel del ambiente alfabetizador proporcionado por la familia y la comunidad, porque la adquisición del lenguaje oral y escrito es un fenómeno social y comunicativo. Así, la alfabetización se considera un proceso eminentemente social, por lo cual estará influenciada por los contextos familiar y escolar en los cuales el niño se desenvuelve (McGee & Richgels, 1990; Snow, 2008; Vega, 2006; Vega & Macotela, 2005, 2007).

En concordancia con lo anterior, desde la perspectiva de la alfabetización emergente, también se destaca el papel fundamental del hogar y del ambiente para su desarrollo (Goodman, Y. 1992; Guevara & Rugerio, 2014, 2017; Landau et al., 1972; Rugerio & Guevara, 2013, 2015, 2016; Salazar & Vega, 2013; van Kleeck & Schuele, 2010; Vega & Macotela, 2007; Weigel et al., 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998). Asimismo, el medio cultural en que el niño se desenvuelve es un factor fundamental para el desarrollo de la alfabetización convencional (Andrés, Urquijo, Navarro, & García-Sedeño, 2010) y emergente (Salazar & Vega, 2013; Purcell-Gates, 1996; van Kleeck, 2014; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Además, el nivel educativo y socioeconómico de los padres (o en su caso, de los cuidadores), así como el tiempo dedicado a las actividades relacionadas con el lenguaje escrito que se practican en el hogar (McGee & Richgels, 1990; Purcell-Gates, 1996; Romero, Arias & Chavarría, 2007; Salazar

& Vega, 2013; Teale & Sulzby, 1992; Vega, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998), contribuyen, a su vez, al desarrollo de la alfabetización emergente.

Por ejemplo, Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López (2010) llevaron a cabo un estudio para evaluar el grado de desarrollo logrado por 65 niños de tercer grado de preescolar en habilidades preacadémicas y lingüísticas, relacionadas con la alfabetización emergente, así como las características del ambiente de alfabetización en sus hogares, todos provenían de comunidades de bajo nivel sociocultural de la zona metropolitana de la Ciudad de México. A los niños se les aplicó la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar [BAPAE] de De la Cruz, para evaluar habilidades preacadémicas consideradas prerrequisito para la lectoescritura y las matemáticas, así como el instrumento de Evaluación de Habilidades Precurrentes para la Lectura [EPL] de Vega.

Además participaron 30 madres de los niños, a las cuales se les aplicó un cuestionario para recabar datos acerca de sus prácticas alfabetizadoras y sus concepciones acerca del desarrollo de la lectura y la escritura.

Ambos grupos de niños mostraron niveles bajos tanto en las habilidades preacadémicas como lingüísticas, que pueden ser predictores de un desempeño escolar deficiente: obtuvieron porcentajes promedio menores al 50% de respuestas correctas para el total de la prueba BAPAE, y porcentajes ligeramente menores al 50% de respuestas correctas para el total de la prueba EPL.

Se encontró que 15 niños de cada grupo presentaron un nivel particularmente bajo en ambas pruebas; ninguno realizó escritura convencional de otra cosa que su nombre; cuatro niños emplearon dibujos (no era posible identificar formas de letras), ocho hicieron garabatos (trazo semejante a letras pero sin formar palabras), seis hicieron agrupamiento de letras (se observó el trazo de algunas letras sin formar la palabra completa de su nombre) y 12 escribieron su nombre de manera legible.

Con respecto a la escolaridad de los padres se reportó que 2 no estudiaron, 5 tenían primaria completa, 14 secundaria, 6 carrera técnica o bachillerato y 3 no respondieron; en el caso de las madres, 9 tenían primaria completa, 19 secundaria, 1 bachillerato y 1 no respondió.

Entre los materiales de lectura disponibles en el hogar, se reportó que 23 tenían libros para niños, 4 libros para adultos, 5 enciclopedias, 13 revistas para niños, 2 revistas para adultos, 22 cuentos para niños, 5 historietas, 11 catálogos, 18 periódicos, 4 circulares, 9 propaganda diversa, 26 papel para escribir o dibujar, 27 lápices, 28 crayolas o colores.

A los padres se les hicieron las siguientes preguntas sobre creencias y prácticas alfabetizadoras en casa: 1) ¿Cómo cree que los niños aprenden a leer?; 2) ¿Qué cosas hace o hizo para ayudar a sus hijos a aprender a leer?; 3) ¿Cómo cree que los niños aprender a escribir?; 4) ¿Qué cosas hace o hizo para ayudar a sus hijos a aprender a escribir?

La creencia y práctica más frecuente de las madres es que los niños aprenden a leer y escribir identificando letras o sílabas, así como su nombre; también se encontraron respuestas ambiguas tales como que aprenden motivándolos o enseñándoles.

Con base en los resultados, los autores señalan que los niños aún no cuentan con un desarrollo adecuado para enfrentarse al aprendizaje de la lectoescritura convencional.

En cuanto a las creencias y prácticas alfabetizadoras, los resultados del cuestionario indicaron que en los hogares se cuenta con diversos materiales escritos (como libros y cuentos para niños) y materiales de escritura, pocas madres reportaron practicar la lectura de cuentos o la escritura conjunta. Los autores consideran que es posible que las madres no tengan claridad en cuanto a su papel como agentes educativos para propiciar el desarrollo de la alfabetización emergente de sus hijos.

Guevara, Rugerio et al. (2010) concluyen que el hecho de provenir de un nivel sociocultural bajo se relaciona con bajos niveles de desarrollo de las habilidades lingüísticas y preacadémicas, consideradas importantes para la alfabetización emergente, lo cual constituye un factor de riesgo de fracaso escolar porque afecta los niveles que pueden alcanzar en lectura, escritura, matemáticas y otras competencias académicas durante su educación formal.

De esta manera, la familia, promueve el desarrollo de la alfabetización al proporcionar:

- Materiales para leer y escribir al alcance del niño.
- Un ambiente alfabetizado, estimulante y rico en experiencias individuales y compartidas relacionadas con el lenguaje oral y escrito.
- Oportunidades para participar en experiencias de interacción con adultos expertos que modelen actitudes y conductas, ampliando el conocimiento del niño y despertando su curiosidad, su motivación e su interés, aspectos que se han relacionado con el éxito lector (Aram et al, 2013; Owens, 2003).
- Un ambiente emocional y motivacional en relación con la alfabetización.

(Kaderavek & Sulzby, 1998; Rugerio & Guevara, 2015; Vega & Macotela, 2007).

Así, las experiencias infantiles tempranas en relación con lenguaje oral y escrito que se dan primordialmente en el seno de la familia, serán cruciales para el desarrollo de la alfabetización emergente porque es a través de su participación activa en ellas que el niño experimenta con ambos tipos de lenguaje en ambientes reales y, de este modo, va descubriendo las características, funciones, convencionalismos, usos y relaciones del lenguaje oral y del lenguaje escrito. Por ejemplo, Rugerio y Guevara (2015) indican que ya desde los 2 o 3 años, los niños identifican etiquetas, señales y

logotipos presentes tanto en su hogar como en su entorno, lo cual refleja el tipo de experiencias que han tenido en relación con el lenguaje escrito.

Retomando el concepto de zona de desarrollo próximo, las personas más experimentadas, que en etapas más tempranas de la vida son fundamentalmente los padres, con las cuales el niño comparte experiencias que implican el uso del lenguaje oral y escrito, le servirán como guías y mediadores (Goodman Y. 1992; Teale & Sulzby, 1992; Vega, 2006; Vernon & Alvarado, 2006) en el proceso de descubrimiento y construcción de los conocimientos y habilidades al respecto (Ruggerio & Guevara, 2016; Sulzby, 1994; Teale & Sulzby, 1992; Vega, 2006, 2010, 2011; Vega & Macotela, 2005, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Los padres se involucran de diversas maneras con los niños al llevar a cabo actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito; por ejemplo, pueden enseñar de manera explícita conocimientos específicos sobre la estructura del lenguaje escrito tales como el identificar letras, saber cómo suenan y cómo se unen para formar palabras, aspectos que se relacionan con el desarrollo del vocabulario receptivo, la comprensión oral y conciencia fonológica (Salazar & Vega, 2013).

También pueden dirigir la atención del niño hacia el mensaje contenido en el texto, lo que favorece el desarrollo de conceptos sobre el texto, el conocimiento del alfabeto, la lectura de palabras y la invención de diversas escrituras (Salazar & Vega, 2013).

De este modo, el papel de los padres (o los cuidadores) es servir como mediadores que promueven, introducen, guían, y facilitan el aprendizaje del menor, durante las experiencias con el lenguaje oral y escrito (Ruggerio & Guevara, 2015).

Diversas investigaciones han reportado que muchos padres, sobre todo provenientes de un medio socioeconómico bajo, no tienen conciencia de que, con sus acciones, pueden promover el desarrollo de la alfabetización de sus hijos y que, cuando llevan a cabo dichas acciones, tampoco saben de qué manera específica pueden potenciar su desarrollo de tal forma que sus quehaceres no son adecuados y/o suficientes para apoyar correctamente al desarrollo de los conocimientos y habilidades de alfabetización de sus hijos (Romero et al., 2007; Ruggerio & Guevara, 2015).

Dentro de las actividades más relevantes para la promoción de los conocimientos y habilidades de alfabetización que se realizan en casa, se ha señalado a la lectura de cuentos (Romero et al., 2007; Ruggerio & Guevara, 2015; Vega & Macotela, 2007) y la realización de actividades gráficas como dibujar y escribir (Romero et al., 2007). En este sentido, se ha encontrado que las actividades conjuntas del niño con madre que involucran a la escritura, también se relacionan con la adquisición de la lectura y la escritura, mientras que las actividades conjuntas de lectura de cuentos se relacionan con el desarrollo del lenguaje (Aram & Levin, 2002; Kaderavek & Sulzby, 1998).

Con respecto a la lectura de cuentos, se ha indicado que ésta debe permitir una verdadera interacción del niño y con el niño, a nivel oral y escrito, por lo cual los padres deben hacer explícitas las relaciones entre éstos, promover la comprensión de la historia y los conceptos, desarrollar el vocabulario, cuestionar y ampliar la información, apoyarse en las imágenes, explicitar los convencionalismos de lo escrito, tales como el concepto de palabra o la relación entre sonido y letra, y establecer relaciones de la historia con las vivencias infantiles, que faciliten el interés y la motivación infantil.

Vega y Macotela (2005) encontraron que los niños cuyas madres promovían una interacción más rica y variada durante la lectura de cuentos, manifestaron un mayor conocimiento de los convencionalismos de la lectura.

Por su parte, Cristofaro y Tamis-LeMonda (2011) sugieren que las conversaciones madre-hijo donde se emplea un vocabulario diverso y de preguntas abiertas, favorecen el desarrollo del lenguaje receptivo, que a su vez predice el aprestamiento para la escuela.

Además, se ha encontrado que el tipo de mediación brindada por la madre, constituye también un factor importante para la adquisición de conocimientos acerca del lenguaje escrito (Aram et al., 2013). En este sentido, Aram y Levin (2004) llevaron a cabo un estudio con el fin de determinar, entre otros aspectos, el papel predictivo de la mediación materna en los logros escolares, en niños de nivel socioeconómico bajo.

Las autoras encontraron que las madres proporcionan ayuda en diferentes grados a sus hijos cuando estos escriben y que esta mediación puede promover el conocimiento de la relación grafofonémica así como el conocimiento de las reglas ortográficas y de lo impreso (Aram & Levin, 2004).

De acuerdo a estas autoras, la calidad de la mediación materna tendría una contribución propia al desarrollo de la lectura, la escritura y la conciencia fonológica, que se relaciona con los logros en la edad escolar de tal forma que, los niños con mejor desarrollo de la alfabetización en esta etapa, son aquéllos cuyas madres les ofrecieron una mediación de mayor calidad, en referencia a los apoyos brindados por éstas para que el niño pudiera codificar palabras al establecer la relación entre el sonido y la letra o sílaba por sí mismo, así como explicar y explicitar las reglas ortográficas, y además permitirle y apoyarle con la producción escrita autónoma (Aram & Levin, 2004).

Así, es a través de sus experiencias en relación con la alfabetización que los niños entienden la función comunicativa del lenguaje escrito, la estructura sonora oral y escrita, el conocimiento del alfabeto y otros símbolos impresos, y el vocabulario relacionado con el lenguaje escrito, como por ejemplo, *palabra*, *deletrear* y *leer* (Justice & Kaderavek, 2002).

Con respecto al nivel socioeconómico, éste se considera como uno de los predictores más importantes del nivel de desarrollo de la alfabetización emergente y convencional (Aram et al., 2013; Lee & Al Otaiba, 2015; Entwisle & Alexander, como se citó en Whitehurst & Lonigan, 1998).

Por ejemplo, Aram et al. (2013), encontraron que el nivel socioeconómico y el ambiente alfabetizador se relacionan con el conocimiento alfabético, los conceptos acerca de lo impreso, la conciencia fonológica y el vocabulario.

En consonancia con lo anterior, se ha encontrado que los niños provenientes de un medio socioeconómico bajo muestran menor conocimiento y desarrollo de habilidades de alfabetización emergente, por ejemplo, en el conocimiento de las letras, en el desarrollo de la sensibilidad fonológica y en las habilidades de decodificación (Whitehurst & Lonigan, 1998).

En un estudio realizado por Romero, Arias y Chavarría (2007) para identificar las prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses, las autoras encontraron que los niños provenientes de familias con un mejor nivel socioeconómico tuvieron un mejor desarrollo de sus capacidades de lenguaje y prelectoras en comparación con los niños pertenecientes a familias de nivel socioeconómico bajo.

Así, los hallazgos de diversos estudios realizados con familias de nivel socioeconómico bajo muestran que éstas proporcionan menos experiencias relacionadas con el lenguaje oral y escrito, y su calidad también es menor; también hay menor cantidad de materiales presentes en el hogar (Whitehurst & Lonigan, 1998). Por el contrario, en las familias de nivel socioeconómico alto hay mayor cantidad de materiales, más experiencias, e interacciones verbales, las cuales además son de mayor complejidad gramatical y más ricas en el uso de conceptos complejos; todo esto favorece que el niño inicie la escolaridad primaria con mayor cantidad de experiencias relacionadas con el uso del lenguaje oral y escrito, así como con mayor riqueza y diversidad lingüística (Van Kleeck, 2014).

En el caso de México, se ha encontrado que los niños preescolares de provenientes de un medio socioeconómico bajo llegan al primer grado de primaria con un bajo nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas y preacadémicas de alfabetización emergente, por lo cual están en riesgo de fracaso escolar (Guevara, Hermosillo, Delgado, López et al., 2007; Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo, & López, 2010).

Así, la evidencia empírica indica que existe una relación entre el desarrollo de la alfabetización emergente, la escolaridad y el nivel socioeconómico de los padres, el tiempo dedicado a leer y escribir, y el tiempo compartido con el niño en la ejecución de dichas actividades, así como el tipo, frecuencia y calidad de las interacciones, y el tipo y cantidad de los materiales (Salazar & Vega, 2013; Purcell-Gates, 1996; Whitehurst & Lonigan, 1998). Todos ellos son factores relevantes que se relacionan con el nivel de conocimientos que el niño tiene acerca del lenguaje oral y escrito

antes de iniciar el aprendizaje de la alfabetización convencional, y son distintos para cada niño por lo cual, al iniciar la escolaridad primaria, no llegan con el mismo nivel de desarrollo de sus conocimientos y habilidades (Romero et al., 2007). De ahí la importancia de considerar todos estos factores como aspectos fundamentales relacionados con el éxito de la alfabetización inicial y convencional.

Capítulo IV. El retraso del desarrollo del lenguaje

1. El retraso del desarrollo del lenguaje

Los retrasos en el desarrollo del lenguaje o trastornos específicos del desarrollo del lenguaje (TEL), representan un grupo heterogéneo de desórdenes del desarrollo que se caracterizan por la presencia de alteraciones en la comprensión, producción y/o uso del lenguaje y que no pueden atribuirse a defectos sensoriales o motores, cognitivos, neurológicos, alteraciones psicopatológicas y/o privación socioafectiva (Arboleda et al., 2007; ASHA, 2015e; Asociación Psiquiátrica Americana, 1995; Bashir, Wiig, & Abrams, 1987; Bishop, 1992, 1999; Castro et al., 2004; Ervin, 2001; Fresneda & Mendoza, 2005; Leonard, 2000; Narbona, 2005; Narbona & Chevrie-Muller, 1997; Pence & Justice, 2008) aunque pueden coexistir con anomalías de dichas capacidades, y, en ese caso, se ha señalado que el trastorno lingüístico es desproporcionado a lo esperable por la presencia de los otros déficits (Narbona, 2005).

Suponen una limitación significativa y primaria de la capacidad para la adquisición de los elementos formales del lenguaje en sus vertientes receptiva y/o expresiva (Narbona, 2005) y se deben distinguir de las alteraciones del habla y la voz (ASHA, 2015b).

De acuerdo a Pence y Justice (2008), el término *retraso*, que implica un inicio tardío del desarrollo del lenguaje, por lo que se normalizará eventualmente (Leonard, 2000; Paul, 1995), no caracteriza adecuadamente a estos trastornos debido a que no sólo hay un inicio tardío, sino que las alteraciones pueden persistir e incluso acentuarse.

De este modo, se observa una amplia variabilidad en las manifestaciones y en la gravedad de los síntomas; puede afectar niveles más *superficiales* (pronunciación y fluidez del habla) hasta los más *profundos* (fonología, morfosintaxis, léxico) (Narbona, 2005), y a veces pueden superarse espontáneamente o, pueden presentar una evolución lenta, duradera y resistente al manejo terapéutico (Monfort & Juárez, 1993a; Narbona, 2005).

Un niño que muestra un desarrollo normal, alrededor de los cinco años ya tiene un lenguaje bien formado; conoce, comprende y expresa las ideas respetando las reglas de su lenguaje materno, así como sus convencionalismos. En el caso del niño que presenta un retraso en el desarrollo de su lenguaje, las pautas de adquisición usual para el común de los niños no se llevan a cabo en el mismo tiempo y forma. Por el contrario, se observa que la adquisición de los componentes formales es tardío y anómalo con respecto al patrón usual. Las alteraciones pueden persistir a lo largo de los años escolares (Tomblin, Zhang, Buckwalter & O'Brien, 2003). En este sentido Athey (como se citó en Athey, 1983) señala que los niños aprenden gradualmente las variaciones de su lenguaje y que muchos nunca las aprenden.

Los niños con retraso en el desarrollo del lenguaje con frecuencia tardan en empezar a hablar, sobre todo aquéllos con alteraciones de la comprensión y expresión, y presentan afectaciones de mayor o menor gravedad en el desarrollo de los diversos componentes del lenguaje; la evolución tiende a mejorar pero no necesariamente se corrige, a pesar del manejo terapéutico y puede persistir, incluso hasta la edad adulta, repercutiendo con el desarrollo y adquisición de otras habilidades, principalmente de la lectura y la escritura.

Pence y Justice (2008) señalan que los niños con retraso del desarrollo del lenguaje presentan retraso en el desarrollo del vocabulario, dificultades en la producción y comprensión gramatical y en las habilidades sociales, de comportamiento, atención, alfabetización, matemáticas, y desempeño académico, de tal modo que las repercusiones son de largo plazo.

Entre las causas se ha señalado la presencia de factores biológicos genéticos, tales como anomalías cromosómicas, hereditarios, anatómicos (a nivel micro y macroscópico), defectos relacionados con la velocidad y el procesamiento de la información perceptivo-auditiva y sensorio-motora, así como en la cantidad de información que el niño es capaz de procesar y retener, y en las funciones cognoscitivas (Acosta & Ramos, 2006; Monfort & Juárez, 1993a; Narbona & Chrevie-Muller, 1997). Además influyen los factores ambientales como la negligencia en el cuidado y el abuso, y factores físicos y de salud tales como la exposición a toxinas, desnutrición, infecciones crónicas de oído, etc. (Pence & Justice, 2008).

Aunque comprenden un grupo heterogéneo, se puede distinguir entre alteraciones del lenguaje que afectan la capacidad para entender y comprender (desorden receptivo-expresivo o comprensivo) y las que afectan la capacidad para expresarse (desorden expresivo) (ASHA, 2015e; Mendoza, 2006; Pence & Justice, 2008).

El retraso de tipo expresivo afecta la expresión del lenguaje en los aspectos fonológico y sintáctico (Azcoaga, 1992). Las formas más leves se pueden manifestar como alteraciones en la capacidad para articular correctamente los sonidos del lenguaje y dificultades para expresar oraciones de longitud y complejidad morfosintáctica crecientes. Si el cuadro es más severo, el nivel de desarrollo del lenguaje puede ser muy reducido, llegando hasta la incapacidad para la expresión verbal.

Por su parte, el retraso del lenguaje mixto receptivo-expresivo se caracteriza por la presencia de alteraciones tanto en la comprensión como en la expresión verbal, aunque esta última puede ser mejor que la recepción. La afectación de los componentes léxico-semánticos, fonológicos, y gramaticales, repercute además en la formación del lenguaje interno (Instituto Nacional de Rehabilitación [INR], 2015a).

De lo anterior se deduce que los niños con retraso en el desarrollo del lenguaje presentan una serie de alteraciones de mayor o menor gravedad en los distintos componentes del lenguaje, relacionados tanto con la decodificación como con la comprensión (Boudreau & Hedberg, 1999), que impactarán en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades de alfabetización emergente.

Más aún, la evidencia empírica aporta datos acerca de que la existencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje tendrá repercusiones en la adquisición del lenguaje escrito. En este sentido, Bishop y Adams (1990) señalan que una alta proporción de niños con dificultades específicas en la lectura tuvieron retraso en el desarrollo de su lenguaje.

Estas autoras llevaron a cabo un estudio prospectivo para investigar las relaciones entre el trastorno específico del lenguaje (SLI), los desórdenes fonológicos y el retraso de la lectura; dicho estudio les permitió corroborar la relación entre la presencia de alteraciones tempranas del lenguaje y la existencia de problemas de alfabetización posteriores, por lo cual consideran que el retraso del lenguaje es un precursor de la presencia de dificultades de lectura.

Participaron 88 niños de 3.9 a 4.2 años, de los cuales 19 niños tuvieron retraso del desarrollo no verbal con base en la escala manipulativa internacional de Leiter. El resto de los niños presentaron un trastorno específico del lenguaje.

Se les hizo un seguimiento a los 4.6 y 5.6 años. Se encontró un grupo de 32 niños con buena evolución de su lenguaje, debido a que ya no presentaron alteración del mismo; el resto de los niños, considerados con pobre evolución, persistieron con alteración del lenguaje y presentaron afectación en un amplio rango de funciones lingüísticas.

Se hizo un seguimiento de 83 de estos niños cuando tenían 8 años y medio, los cuales se compararon con un grupo de control de 30 niños de la misma edad, a los cuales se les aplicó una versión corta de la batería de pruebas.

Se evaluaron las habilidades de lenguaje y alfabetización usando las subescalas de completamiento de figuras y diseños de bloques de la escala de inteligencia Wechsler revisada [WISC-R]. Se aplicó la prueba de vocabulario en imágenes Peabody en su versión británica [BPVS] como medida del vocabulario receptivo y la prueba de recepción gramatical [TROG] de Bishop, para evaluar las habilidades de comprensión gramaticales. La comprensión general se valoró a través de la capacidad para seguir indicaciones de la subescala de comprensión verbal [BAS] de Elliot, Murray y Pearson, y de la subescala de comprensión del WISC-R. La fonología expresiva se valoró con la escala de vocabulario para hallar palabras de Shriberg y Kwiatkowski. El vocabulario expresivo se evaluó con la escala Renfrew de hallar palabras. Además se valoró la longitud media del enunciado y la expresión de relaciones semánticas por medio del recuento de una historia.

Asimismo, se llevó a cabo la lectura de historias cortas de dificultad creciente y la respuesta a preguntas empleando el análisis de Neale de Habilidad lectora. Se aplicó la prueba de Vernon de deletreo de palabras, las cuales fueron dictadas de manera aislada y dentro de oraciones. También se usaron 16 no palabras, ocho para deletreo y ocho para leer.

Los resultados mostraron que el grupo de niños con pobre evolución tuvieron una puntuación significativamente por debajo de los controles en todas las pruebas verbales excepto para la prueba de deletreo. Este grupo y el grupo con retraso general mostraron puntajes más bajos que el grupo control en las pruebas no verbales y de lenguaje.

El grupo con retraso del lenguaje mostró un nivel de comprensión lectora muy bajo en comparación con la precisión lectora, lo cual se explicó por su bajo nivel de comprensión del lenguaje.

El criterio para establecer la existencia de un problema de lectura se basó en la diferencia entre el nivel de lectura y la habilidad lectora predicha por el coeficiente intelectual (CI); se consideró que había un retraso específico de la lectura cuando el nivel de lectura mostrado por un niño estaba significativamente por debajo del predicho en función del CI, mientras que si ambos criterios eran bajos, se consideraba que había un retraso lector. De este modo, los investigadores formaron cuatro grupos: retraso específico en precisión, retraso específico en comprensión, lectores pobres y lectores normales.

El grupo identificado con retraso específico mostró dificultades en el lenguaje oral y escrito. Bishop y Adams (1990) señalan que si se considera únicamente el criterio de discrepancia entre el nivel de precisión lectora y el CI no verbal, la asociación con el retraso de lenguaje no es significativa, mientras que si se considera, además de lo anterior, el nivel de comprensión lectora, se encuentra un exceso de casos con retraso del lenguaje.

Las autoras también señalan que si se considera sólo que el CI no verbal debe estar en rango normal, se encuentra que los niños catalogados como disléxicos se solapan con los que presentan trastorno específico del lenguaje pero si se considera que tanto el CI verbal y no verbal deben estar en rango normal para diagnosticar dislexia, hay poca o ninguna relación con el trastorno específico del lenguaje. Lo anterior tiene sentido si se considera que, dada la naturaleza del trastorno específico del lenguaje, que afecta a las habilidades verbales, una evaluación como la de las escalas verbales del Wechsler, es muy probable que se vea afectada en mayor medida, cuanto mayor sea el retraso del lenguaje, de modo que el criterio de usar ambos tipos de CI excluiría desde un inicio y con mucha probabilidad a los niños con problema de lenguaje.

Por lo anterior, también es evidente que al considerar solo las escalas no verbales, es más probable que los niños con trastorno específico del lenguaje, puedan cumplir los criterios para diagnosticar una dislexia, o en este caso, un retraso específico de la lectura.

Así, el estudio encontró que en aquellos niños cuya alteración del lenguaje se había corregido aparentemente a los 5 y medio años, el desarrollo de la alfabetización y las habilidades de deletreo fueron normales, pero en aquellos que persistieron con defectos en su lenguaje a esta edad, se encontró la presencia de dificultades en la lectura y alteraciones globales del lenguaje y habilidades no verbales; la comprensión lectora tendió a ser pobre en comparación con la precisión lectora.

Además se encontró que la competencia sintáctica en el período preescolar contribuyó de manera significativa a la varianza en los logros de alfabetización. Sólo se encontró una relación débil entre los desórdenes fonológicos expresivos y la habilidad posterior para leer no-palabras y textos.

Cabe señalar que las autoras destacan que “es necesario enfatizar la influencia que ejercen otras habilidades lingüísticas en el progreso lector” (Bishop & Adams, 1990, p.1047).

Por su parte, Justice, Bowles, Pence Turnbull y Skkibe (2009) llevaron a cabo un estudio para investigar los indicadores de aprestamiento escolar en niños preescolares con dificultades del lenguaje en función de la persistencia de estas dificultades, así como el momento de su presentación, y si estas dificultades, presentes justo antes de iniciar la escolaridad, podían predecir un bajo aprestamiento escolar.

Participaron 527 niños y 537 niñas, que formaban parte de un estudio mayor conducido por el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).

Los criterios de inclusión consideraron la presencia de habilidades cognoscitivas de 70 o más.

Se tomaron medidas del aprestamiento para la escuela a niños preescolares con diferentes niveles de habilidad lingüística a los 15, 24, 36, 54 y 66 meses.

A los 15 meses aplicaron la prueba de comprensión del vocabulario y producción del inventario de desarrollo comunicativo de MacArthur forma infantil [CDI] de Fenson. Los niños que puntuaron por debajo del percentil diez en el vocabulario de comprensión o de expresión fueron catalogados con alteraciones del lenguaje.

A los 24 meses aplicaron únicamente la escala de producción del CDI. Los niños que puntuaron por debajo del percentil diez en el vocabulario de expresión fueron catalogados con alteraciones del lenguaje.

A los 36 meses aplicaron la escala Reynell de desarrollo del lenguaje [RDLS] de Reynell, para evaluar las habilidades de lenguaje expresivo y receptivo. Los niños que puntuaron por debajo del percentil diez en la comprensión verbal o lenguaje expresivo fueron catalogados con alteraciones del lenguaje.

A los 54 meses aplicaron la escala de lenguaje preescolar - 3 [PLS-3] de Zimmerman, Steiner, y Pond, para evaluar las habilidades de lenguaje expresivo y receptivo. Los niños que puntuaron por debajo del percentil diez en la escala de comprensión auditiva o en la escala de comunicación expresiva fueron catalogados con alteraciones del lenguaje.

Para evaluar las habilidades, conocimientos y comportamientos del niño las áreas académicas de lenguaje, alfabetización y pensamiento matemático, emplearon la escala de nivel académico [ASR] del National Center for Education Statistics, el cual fue contestado por los maestros.

Las habilidades sociales se valoraron a partir de la escala de habilidades sociales [SSRS] de Gresham y Elliott, que también fueron contestadas por los maestros. Además emplearon un reporte de los maestros para registrar problemas de comportamiento.

Los niños fueron clasificados en grupos con base a si mostraron alteraciones en el desarrollo del lenguaje en cada una de las cuatro ocasiones en que fueron evaluados, usando los criterios de expresivo o receptivo.

A los 15 meses se encontraron 17% de expresivos y 19% de receptivos; a los 24 meses se clasificaron expresivos 19%; a los 36 meses, 10% receptivos y 8% expresivos; a los 54 meses, 17% receptivos y 16% expresivos.

Considerando todas las medidas evaluadas, un 52% de los casos nunca tuvieron alteraciones del lenguaje; 29% fueron identificados una vez, 13% dos veces y 2% en todas las ocasiones. Hubo niños que antes de los 54 meses no habían sido identificados.

Se observó que no hubo diferencias significativas entre los grupos con y sin alteraciones en el desarrollo del lenguaje a los 15 meses, pero a partir de los 24 meses se empezó a observar un desempeño bajo en las mediciones de aquéllos niños que presentaron alteraciones en el desarrollo de su lenguaje en comparación con los niños sin alteraciones del mismo.

A los 36 y 54 meses, los niños con alteraciones del lenguaje receptivo obtuvieron un desempeño significativamente menor en las medidas de lenguaje y alfabetización, pensamiento matemático, competencia académica, habilidades sociales y alteraciones del comportamiento.

A los 24 meses, los niños con alteraciones del lenguaje expresivo mostraron un desempeño significativamente menor en las medidas de lenguaje y alfabetización y competencia académica. A los 36 y 54 meses los niños con alteraciones del lenguaje expresivo mostraron un desempeño significativamente menor en las medidas lenguaje y alfabetización, pensamiento matemático, competencia académica y habilidades sociales.

Los investigadores reportaron datos contradictorios, en el sentido de que hallaron que la persistencia de problemas de lenguaje no se relacionó significativamente con los logros preescolares en el ámbito académico, social y de comportamiento, salvo cuando las dificultades del lenguaje

receptivo o expresivo se presentaron a los 54 meses; en este caso, los niños mostraron un desempeño significativamente menor en las medidas de aprestamiento escolar. Sin embargo, también encontraron que los niños con alteraciones del lenguaje mostraron un desempeño más bajo que sus pares sin problemas, por lo cual indican que las alteraciones persistentes del lenguaje no constituyen el único predictor de los logros escolares.

Por otra parte, pudieron corroborar que la presencia de alteraciones en el lenguaje receptivo o expresivo justo antes de iniciar la escolaridad sí fue un predictor significativo de la mayoría de los logros preescolares, y que la presencia de un retraso del lenguaje de tipo receptivo fue un predictor más fuerte que la presencia de un retraso del lenguaje de tipo expresivo, lo cual, de acuerdo a los autores, corrobora los hallazgos de otras investigaciones que refieren la existencia de una relación positiva entre las habilidades lingüísticas receptivas de los niños pequeños y los logros lectores posteriores.

De acuerdo a estos resultados, los autores concluyeron que hay efectos importantes de las dificultades lingüísticas en los dominios académicos (lenguaje, alfabetización y matemáticas), y efectos de bajos a medios para los indicadores de comportamiento y sociales (Justice, Bowles, Pence Turnbull et al., 2009).

Por su parte, Catts (1993) coincide en señalar que los niños con alteraciones del habla y el lenguaje están en riesgo de presentar alteraciones en la lectura y aprendizaje, y destaca que aquéllos con defectos en la semántica y sintaxis están en mayor riesgo que aquéllos con alteraciones limitadas a la articulación o la fonología.

Este autor llevó a cabo un estudio para investigar la relación entre las alteraciones del habla-lenguaje y las dificultades de lectura, en un grupo de 56 niños con alteraciones del habla-lenguaje (SLI), y 30 niños sin alteraciones (*Medad* de 6.2 años y 6.1 años, respectivamente), de escolaridad preescolar, provenientes de escuelas públicas, sin alteraciones visuales, auditivas y emocionales.

Se utilizaron pruebas estandarizadas. Para la evaluación del lenguaje receptivo se usó la prueba PPVT; el Token Test para niños de DiSimoni (1978); y la subprueba de entendimiento gramatical de la prueba TOLD-P2. Para la valoración del lenguaje expresivo se usó la prueba de vocabulario expresivo de una palabra en imágenes de Gardner; la prueba de lenguaje expresivo estructurado fotográfico II de Werner y Kresheck; una combinación de la imitación de oraciones y la prueba de cierre gramatical del Test de desarrollo del lenguaje -2; y una medida de articulación con la prueba de Goldman-Fristoe. Además se aplicaron las subpruebas de diseño con bloques y completamiento de figuras de las escalas Wechsler de inteligencia para preescolar y primaria como medida de las habilidades no verbales.

También aplicó tareas de lenguaje no verbal que incluyeron aspectos de conciencia fonológica, como omitir y mezclar sílabas y fonemas, y de nombramiento rápido automatizado (objetos, colores y animales).

Se encontraron 19 niños con problemas en las pruebas receptivas y expresivas, 12 predominantemente en aspectos receptivos y 10 en aspectos predominantemente expresivos. El resto de los niños no reunieron los criterios para diagnosticar un SLI, aunque sí presentaron problemas de articulación, superados en algunos casos.

Para evaluar la lectura se emplearon las subpruebas de identificación de palabras y de ataque de palabras de la prueba Woodcock de lectura revisada de Woodcock, que consistió en leer una lista de palabras o pseudopalabras como medida de reconocimiento escrito de palabras, aplicadas en el primer grado de primaria. Durante el segundo grado se aplicó la prueba de lectura oral de Gray [GORT-R] de Wiederholt y Bryant, para evaluar la velocidad y precisión del reconocimiento de palabras y la comprensión lectora.

El autor encontró que los niños con SLI tuvieron un desempeño más bajo en las pruebas de lectura en comparación con los niños sin problema, y que el desempeño en las habilidades del lenguaje en el preescolar se relacionó de manera importante con la lectura, especialmente con la comprensión lectora.

La conciencia fonológica y el nombramiento rápido automatizado fueron los mejores predictores del reconocimiento de palabras escritas. En el segundo grado, aunadas a estas, fueron las habilidades lingüísticas semántica y sintáctica las que contaron para las diferencias individuales en la comprensión lectora.

Catts (1993) concluye que los niños con alteraciones del lenguaje semántico-sintácticas y defectos en la conciencia fonológica y nombramiento rápido automatizado son los que con mayor frecuencia presentan problemas de lectura; asimismo, comenta que las habilidades sintácticas y semánticas son importantes para la comprensión lectora.

Este estudio da cuenta de cómo las habilidades lingüísticas totales tienen influencia en el desarrollo de la alfabetización posterior, por lo cual los niños que presentan alteraciones globales del habla y lenguaje son los que están en mayor riesgo de presentar alteraciones de la lectura y deben recibir una atención temprana que prevenga o limite dichas dificultades lectoras.

Por su parte Catts, Adlof, Hogan y Weismer (2005) llevaron a cabo una investigación para determinar si el trastorno específico del lenguaje (SLI) y la dislexia correspondían a distintos desórdenes del desarrollo.

Realizaron dos estudios. Uno tenía como objetivo investigar el solapamiento entre el SLI, identificado durante el preescolar, y la dislexia, identificada en el 2º, 4º y 8º grados, en una muestra

de 527 niños que formaban parte de un estudio epidemiológico acerca de las alteraciones del lenguaje en la edad preescolar realizado por Tomblin et al. (1997), con 7,218 niños de áreas rurales, urbanas y suburbanas, y que fueron identificados en jardines de niños seleccionados a través de la aplicación de la prueba TOLD - 2.

La submuestra se conformó de 328 niños provenientes del estudio longitudinal y 276 niños sin alteraciones muestreados de manera aleatoria sin historia o alteración sensorial, desórdenes neurológicos, autismo o retardo mental. De esta muestra, 106 fueron diagnosticados con SLI.

El segundo estudio evaluó el procesamiento fonológico en una submuestra de aquellos niños identificados con trastorno específico del lenguaje y/o dislexia del primer estudio. Participaron 21 niños con dislexia, 43 con SLI, 18 con SLI y dislexia, y 165 con un desarrollo de lenguaje y lectura normales.

La definición de alteración del lenguaje comprendió tres dominios (vocabulario, gramática, y narración) y dos modalidades (receptiva y expresiva) del lenguaje. Se consideró que un niño presentaba una alteración del lenguaje cuando su desempeño se ubicó al menos a -1.25 DS (aproximadamente el percentil 10) o más por debajo de la media en al menos dos de cinco pruebas de lenguaje.

En el primer estudio, los investigadores aplicaron las subpruebas de identificación de imágenes, vocabulario oral, entendimiento gramatical, cierre gramatical, imitación de oraciones, comprensión narrativa y recuerdo de la prueba TOLD – 2: P, cuyos puntajes se convirtieron a puntajes z para formar un compuesto de vocabulario, un compuesto de gramática, un compuesto narrativo, un compuesto receptivo, un compuesto expresivo y un compuesto total.

Además valoraron las habilidades no verbales por medio de las escalas de diseño con bloques y completamiento de figuras de las escalas Wechsler de inteligencia para preescolar y primaria revisadas [WPPSI], y las subescalas de diseño con cubos y completamiento de figuras de la escala ejecutiva de las escalas de inteligencia para niños de Wechsler [WISC III], las cuales se aplicaron en el cuarto y octavo grados, mientras que en el segundo grado se aplicó la escala ejecutiva completa.

Para medir la habilidad para pronunciar correctamente palabras de alta a baja frecuencia y no palabras aplicaron la prueba de identificación y ataque de palabras de la prueba Woodcock de dominio de lectura de Woodcock, cuyos puntajes también se convirtieron a puntajes z y se combinaron para formar un compuesto de reconocimiento de palabras, que sirvió como referencia para el criterio de dislexia, el cual se consideró como un rendimiento de al menos 1 DS por debajo de la media, además de ser significativamente menor al esperado para su nivel de inteligencia.

En el segundo estudio, además de las pruebas anteriores, tomaron medidas de conciencia y memoria fonológicas por medio de una tarea de omisión de sílabas/ fonemas, y de repetición de no

palabras, de una a cuatro sílabas, para medir la habilidad para pronunciar correctamente palabras de alta a baja frecuencia y no palabras.

Los resultados del primer estudio mostraron un solapamiento limitado pero estadísticamente significativo entre el SLI y dislexia.

Alrededor de un tercio de los niños con SLI reunieron los criterios para dislexia en años posteriores con el criterio de rendimiento de al menos una *DS* por debajo de la media, mientras que con el criterio conservador referido al CI, en pocos niños con SLI se identificó la presencia de dislexia.

Los autores refieren que aproximadamente del 15 al 20% de los niños identificados con dislexia en el segundo, cuarto u octavo grados, reunieron el criterio de SLI en el preescolar.

En el segundo estudio se encontró que los niños con dislexia, o con una combinación de dislexia y SLI, obtuvieron un desempeño significativamente inferior en el procesamiento fonológico, en comparación con los niños que sólo presentaron SLI, o los que tuvieron un desarrollo normal.

Los niños que sólo presentaron SLI únicamente mostraron deficiencias leves en el procesamiento fonológico en comparación con niños sin problemas.

Se encontró que la deficiencia en el procesamiento fonológico se relacionó más estrechamente con la dislexia y no con el SLI, cuando este se presenta en ausencia de dislexia.

Catts, Adlof, Hogan et al. (2005) concluyeron que estos hallazgos son consistentes con la existencia de comorbilidad entre el SLI y la dislexia, en cuanto a que ambos son distintos desórdenes del desarrollo del lenguaje, y que las alteraciones del lenguaje oral se relacionan con las alteraciones de la lectura.

En otra investigación, Catts, Sittner Bridges, Little y Tomblin (2008) examinaron el desarrollo lector, a lo largo de los grados escolares, en niños con alteraciones del lenguaje, con el fin de determinar si mostraban un retraso, un déficit o un patrón acumulativo en éste, en comparación con niños con un desarrollo del lenguaje típico.

La población para este estudio fue una submuestra del estudio epidemiológico de niños con trastornos del lenguaje en la edad preescolar realizado por Tomblin et al. (1997) señalado previamente (Catts, Adlof, Hogan et al., 2005).

Su muestra consistió en un grupo de 225 niños con alteraciones del lenguaje y un grupo de 379 niños sin alteraciones, identificados en el preescolar, de los cuales 102 niños con alteraciones del lenguaje, y 103 niños con lenguaje típico, presentaron habilidades cognitivas no verbales de más de una desviación estándar por debajo de la media.

Se aplicaron subpruebas de identificación de imágenes, vocabulario oral, comprensión gramatical, cierre gramatical, imitación de oraciones, comprensión narrativa y recuerdo de la prueba TOLD – 2: P, y la tarea de relato narrativo de Culatta, Page y Ellis.

Los puntajes del TOLD – 2: P se convirtieron a puntajes z para formar un compuesto de vocabulario, un compuesto de gramática, un compuesto narrativo, un compuesto receptivo, un compuesto expresivo y un compuesto total.

Con respecto a las medidas de lectura, se aplicaron pruebas de reconocimiento de palabras y lectura de comprensión aplicando subpruebas de la prueba Woodcock de lectura [WRMT-R] de Woodcock, y de la prueba Gray de lectura oral [GORT-3] de Wiederholt y Bryant, 1992); la batería de diagnóstico del logro – 2 [DAB–2] de Newcomer, y el inventario cualitativo de lectura, segunda edición [QRI – 2] de Leslie y Caldwell.

El grupo de niños con alteraciones del lenguaje difirió significativamente del grupo de niños con desarrollo del lenguaje normal en el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora y este desempeño se mantuvo invariable a lo largo de los grados escolares; de acuerdo a los autores, indica la existencia de un efecto extensivo del problema lector. Para el décimo grado, los niños con alteraciones del lenguaje mostraron una ejecución semejante a la del sexto grado en la comprensión y cercano al quinto grado en el reconocimiento de palabras, mientras que los niños con desarrollo del lenguaje normal mostraron un desempeño acorde al grado en comprensión, pero por debajo del grado en reconocimiento de palabras, siendo equivalente a 7° u 8° grado).

Por otra parte, se reporta que ambos grupos no difirieron en la forma del crecimiento de sus trayectorias; los dos presentaron un crecimiento en el desarrollo lector a lo largo de los grados escolares, pero los niños con alteraciones en el desarrollo del lenguaje mostraron un desempeño consistentemente por debajo del grupo de niños con lenguaje sin retraso.

Catts, Sittner Bridges et al. (2008) concluyen que estos resultados son consistentes con la presencia de un defecto acumulativo en el desarrollo de la lectura en niños con alteraciones del lenguaje en comparación con los niños sin retraso del desarrollo del lenguaje.

Por su parte, Glogowska, Roulstone, Peters y Enderby (2006) llevaron a cabo una investigación prospectiva con un grupo de niños preescolares diagnosticados con alteraciones del lenguaje alrededor de los 3.6 años, para lo cual tuvieron manejo terapéutico. El objetivo fue investigar sus logros lingüísticos, de alfabetización y sociales de los 7 a los 10 años de edad.

De la muestra original de 350 niños, 196 niños concluyeron el seguimiento; fueron 134 niños y 62 niñas, de 84 a 113 meses ($M_{meses} = 99.9$, $DE_{meses} = 5.4$). Se excluyeron niños con problemas severos de aprendizaje, autismo, defectos oromotores, disfluencia, y disfonía.

Los niños con antecedente de alteraciones del lenguaje se distribuyeron en dos grupos: 102 niños que tuvieron prioridad para la terapia de lenguaje y habla, los cuales incluyeron niños que persistieron con alteraciones severas y que manifestaron dificultades importantes en la alfabetización, y 94 niños que no tuvieron prioridad para la terapia. Además se contó con un grupo control conformado por 94 niños que nunca fueron referidos a una terapia de lenguaje y habla ($M_{meses} = 104.4$, $DE_{meses} = 6.8$).

Se aplicaron pruebas estandarizadas de habla, lenguaje y alfabetización: la Escala de Vocabulario en Imágenes Británica II [BPVS II] de Lloyd et al.; la prueba de Recepción de Gramática [TROG] de Bishop; la Prueba de Competencia del Lenguaje [TLC] de Wiig y Secord; la Prueba de Articulación de Goldman Fristoe-2 [GFTA-2]; la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-3 [CELF-3] de Semel et al.; la Prueba de Logro Amplio 3 [WRAT-3] de Wilkinson; la Prueba de Matrices Coloreadas de Raven y la Prueba de Repetición de no palabras [CNRep] de Gathercole y Baddeley.

Además se recabaron cuestionarios de padres y maestros acerca de los logros educativos y sociales.

Los investigadores refieren que 139 niños obtuvieron puntajes normales en las pruebas de lenguaje y, aunque la media de los grupos en las medidas fue cercano a lo normal, encontraron que los niños del grupo prioritario obtuvieron un puntaje consistentemente más bajo con respecto al grupo no prioritario; estos niños presentaron un nivel de lenguaje de hasta 2 *DS* por debajo de la media en al menos un área del habla o lenguaje entre los 7 y 10 años.

Los autores indican que las diferencias tardías entre los grupos se relacionaron con la severidad inicial de las habilidades lingüísticas, la habilidad no verbal y la habilidad para la repetición de no palabras; de la muestra original, 30% de los niños siguieron teniendo problemas de lenguaje, alfabetización y sociales (Glogowska et al., 2006).

Así, se ha señalado que las alteraciones del lenguaje oral influyen no sólo en la lectura, sino en la escritura y diversos aspectos relacionados con la alfabetización convencional. Por ejemplo, Shaywitz y Shaywitz (como se citó en Catts & Hogan, 2003), refieren que 10 % de los niños que inician la instrucción formal en lectura tienen severas dificultades para adquirir habilidades de lectura eficientes, y Lewis, O'Donnell, Freebairn, y Taylor (1998) señalan que los niños con problemas del lenguaje y/o habla en edades tempranas están en riesgo de presentar dificultades en el lenguaje escrito.

Se ha señalado que los problemas de lectura son problemas de lenguaje de tal modo que los niños con problema en el desarrollo del lenguaje a menudo tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura (Catts, 1997; Catts, Sittner Bridges et al., 2008), y se consideran académicamente vulnerables

(Swank, 1997; van Kleeck, 2010). En este sentido, Snowling y Hayiou-Thomas (2006) señalan que las alteraciones del lenguaje, más allá de la fonología, constituyen un factor de riesgo para la presencia de dificultades en la comprensión lectora.

Se ha reportado que los niños en riesgo de presentar problemas de lectura tienen dificultades en la morfología y sintaxis expresiva (Bishop & Adams, 1990; Catts, 1997; Scarborough, 1990), así como en la comprensión, tanto de palabras como de oraciones lo cual afectará la capacidad de comprensión lectora (Catts, 1993, 1997).

Stanovich (1986, como se citó en Owens, 2003) indica que debido a que los niños con dificultades para leer no leen mucho, tienden a tener menos exposición al lenguaje escrito y por ello, pueden desarrollar algunos aspectos del lenguaje de manera más lenta que los buenos lectores. Y debido a que el niño con problemas de lectura y aprendizaje tiene menos práctica lectora que un niño sin problemas, muestra además baja motivación y tiene pobres expectativas de sus habilidades lo cual afecta su autoestima (Boudreau & Hedberg, 1999, Catts, 1997).

Varios autores (Bishop & Adams, 1990; Boudreau & Hedberg, 1999; Catts, 1993; Koppenhaver et al., 1991; Lewis et al., 1998) señalan que los niños con dificultades en el desarrollo de la alfabetización emergente tenderán a presentar problemas de aprendizaje escolar, la lectura y la escritura que persistirán a través de los años escolares.

Por su parte, Curtis (1980) señala que las dificultades en la comprensión del lenguaje originan dificultades para identificar las palabras al leer. También señala que la velocidad de codificación verbal se relaciona con una mayor capacidad de comprensión lectora.

Estos datos aportan evidencia acerca de que las habilidades lingüísticas son parte constituyente de la alfabetización. Lectores y escritores emplean conocimientos y procesos lingüísticos similares (Catts & Hogan, 2003; Teale & Sulzby, 1992). Dado que el lenguaje oral y escrito están íntimamente relacionados, en el caso de los niños que presentan un retraso en el desarrollo de su lenguaje oral existe el riesgo de que presenten alteraciones en el desarrollo del lenguaje escrito. En este sentido, diversos estudios (Athey, 1983; Castro et al., 2004; Conde et al., 2009; Crespo-Eguílaz & Narbona, 2003, 2006; Mendoza, 2006; Monfort & Juárez, 1993a; Narbona, 2005; Scarborough, 1990) señalan que los niños con retraso en el desarrollo del lenguaje presentan dificultades para aprender a leer y escribir; el riesgo se puede presentar aun cuando se observe mejoría en el lenguaje hablado (Lewis et al., 1998).

Catts (1993) señala que los niños con alteraciones del habla y lenguaje están en riesgo de presentar alteraciones en la lectura y aprendizaje escolar; los niños con defectos lingüísticos que abarquen la semántica y sintaxis están en mayor riesgo que aquéllos con alteraciones limitadas a la articulación o la fonología.

También se ha señalado que cuando el retraso del desarrollo del lenguaje persiste más allá de alrededor de los cinco años de vida, éste tendrá efectos a largo plazo en el desarrollo de la alfabetización convencional, a lo largo de los ciclos escolares y en diferentes dominios académicos, así como en el comportamiento y habilidades sociales (Catts, Sittner Bridges et al., 2008; Glogowska et al., 2006; Justice, Bowles, Pence Turnbull et al., 2009) e incluso hasta la edad adulta (Pence & Justice, 2008).

Así, aún en el caso de niños cuyo retraso de lenguaje se corrige alrededor de los cinco y medio años, se han encontrado alteraciones en la fonología y gramática, sin afectación de la comprensión y la semántica expresiva, y en los niños con persistencia de alteraciones lingüísticas más allá de esta edad, se ha encontrado persistencia de afectación en un amplio rango de funciones lingüísticas (Bishop & Adams, 1990).

Catts, Sittner Bridges et al. (2008) indican que existe un defecto acumulativo en el desarrollo de la lectura en niños con alteraciones del lenguaje. Estos autores compararon el crecimiento lector de dos grupos de niños, uno compuesto por niños con alteración en el desarrollo del lenguaje y otro con desarrollo normal, en el 2°, 4°, 8° y 10° grados. En ambos grupos tuvieron un crecimiento en el desarrollo lector a lo largo de los grados escolares, pero los niños con alteraciones en el desarrollo del lenguaje mostraron un desempeño consistentemente por debajo del grupo de niños con lenguaje típico.

Boudreau y Hedberg (1999) señalan que los niños con trastorno específico del lenguaje muestran un desempeño peor que sus pares en algunas habilidades que se correlacionan fuertemente con el desarrollo de la lectura como el conocimiento de la rima, el conocimiento de los nombres de las letras y conocimientos relacionados con lo impreso, en las habilidades narrativas, incluyendo la estructura lingüística, el recuerdo de la información y el total de eventos incluidos.

Lewis et al. (1998) refieren que los niños con alteraciones de habla y/o lenguaje muestran menor desarrollo de las habilidades de expresión escrita en comparación con los niños sin retraso en aspectos tales como la organización del escrito, la fluidez y automaticidad al escribir, la longitud y complejidad de las frases, y el uso del vocabulario.

Por su parte, Snyder y Downey (1991) reportan la existencia de diferencias significativas en los niños con y sin problema de lectura en aspectos tales como el tiempo y exactitud de la recuperación de palabras, completar oraciones sintácticamente correctas, en la cantidad de información de las historias y la respuesta a preguntas acerca de ellas, así como en la habilidad para formular inferencias.

Boudreau y Hedberg (1999) indican que las deficiencias observadas en estos niños no son específicas de un área sino que se abarcan diferentes aspectos relacionados con el conocimiento y habilidades de alfabetización emergente tanto para la decodificación como para la comprensión.

En este sentido Catts (1997) y Kaiser, Roberts, y McLeod (2011) identifican seis indicadores relacionados con el lenguaje que son útiles para detectar a los niños en riesgo de presentar problema de lectura, los cuales son:

- Conciencia limitada de los sonidos del habla: muestran dificultades para distinguir rimas, reconocer palabras que empiezan con el mismo sonido, contar sílabas, seguir el ritmo y aprender las correspondencias sonido-grafía.
- Problemas en la recuperación de palabras: se manifiesta por confusiones y sustituciones de palabras en una frase, olvido de nombres, uso de palabras inespecíficas (por ejemplo, ese, cosa), y dificultad para recordar secuencias como los días de la semana o el alfabeto.
- Memoria verbal limitada: hay dificultad para recordar instrucciones y órdenes, aprender nombres de lugares y personas, canciones, poemas, y un segundo idioma.
- Limitaciones en la percepción y/o la producción del habla: hay dificultades para pronunciar las palabras; sustituciones y confusión de fonemas y palabras.
- Dificultades en la comprensión del lenguaje oral: hay fallas para seguir instrucciones, requieren repeticiones, hay mucha dependencia del contexto y dificultades para realizar inferencias, predicciones y establecer conclusiones; no comprenden historias apropiadas para su edad, y se le dificulta comprender términos espaciales como derecha-izquierda y al frente y atrás.
- Dificultades en el lenguaje expresivo (relacionadas con dificultades en la sintaxis, productividad verbal, narración, y vocabulario complejo): dicen frases cortas o hablan mucho, pero con pobre contenido, cometen errores gramaticales, el vocabulario es pobre, hay dificultades para dar indicaciones o explicaciones, relatan de manera desorganizada e incompleta y se les dificulta respetar las reglas en una conversación, la toma de turnos o mantener el tema.

Lo anterior es indicativo de que los niños con problema de lenguaje tienen un bajo nivel de las habilidades de alfabetización emergente (Catts, 1997; Gillam & Johnston, 1985), por lo cual es posible detectar a los niños en riesgo de presentar dificultades en el desarrollo de la alfabetización mucho antes de que empiecen a tener problemas con el lenguaje escrito, durante la edad preescolar. Así, la evaluación de predictores tales como las habilidades de procesamiento fonológico y la

familiaridad con el código alfabético puede ser útil para identificar de manera temprana a los niños con problemas de lectura (Share et al., 1984).

2. La evaluación del lenguaje oral

Para identificar y evaluar el nivel de desarrollo del lenguaje y sus retrasos se emplean tanto pruebas estandarizadas como el análisis de muestras del lenguaje oral y escrito, las cuales permiten identificar las fortalezas y debilidades lingüísticas (Pence & Justice, 2008).

La información obtenida permite conocer el nivel de desarrollo de los distintos componentes del lenguaje que el niño emplea, así como determinar las desviaciones y las características de dichas desviaciones con respecto a los patrones usuales que pueden presentarse (Acosta & Ramos, 2006; Puyuelo et al., 2000). Lo anterior permite precisar el nivel de desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje en todos sus dominios, y tanto a nivel oral como escrito (Pence & Justice, 2008).

El criterio para señalar la presencia de un desorden del lenguaje puede establecerse a partir del nivel de desempeño en pruebas estandarizadas de lenguaje. Un puntaje de una desviación estándar por debajo de la media sería el punto de referencia para establecer el diagnóstico del tipo y grado de nivel de desarrollo del lenguaje que el niño presenta (Pence & Justice, 2008).

En el caso de las muestras de habla, se emplean procedimientos para obtener registros del lenguaje espontáneo y dirigido, por ejemplo, a través de juego de roles, o en la descripción de una lámina, por imitación y por repetición.

Con respecto a la evaluación estandarizada, existen muchas pruebas para la evaluación del lenguaje oral en idioma español.

A nivel internacional, las pruebas para niños cuyo lenguaje es el español, las más comúnmente utilizadas en los ámbitos clínicos y de investigación son las siguientes:

1. Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) de Kirk y cols., 1968.
2. Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) de Aguinaga y cols., 1991.
3. Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) de Puyuelo y cols., 1998.
4. Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT).
5. Test de Morfosintaxis de Aguado (TSA).
6. Registro Fonológico Inducido de Monfort y Juárez.

(Puyuelo et al., 2000).

En el caso de México se pueden mencionar las siguientes pruebas, que han sido diseñadas y validadas para la población mexicana:

- o Batería de Evaluación de la Lenguaje Española (BELE) elaborada por la Secretaría de Educación Pública (Dirección General de Educación Especial, 1988; 1995).

o Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLE) (Vega, 1991). Éste será empleado para la presente investigación, por lo cual se describirá en el apartado de Método, sección Instrumentos.

Además, en la literatura se reporta el uso de algunas de las subescalas de las Escalas de Inteligencia Wechsler (WPPSI ó WISC IV), tanto para valorar la capacidad intelectual, como aspectos del lenguaje. Es el caso de las escalas de vocabulario y semejanzas.

En el caso del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR, 2015 a, 2015 b) se emplea alguno o varios de los siguientes instrumentos:

- o BELE (Dirección General de Educación Especial, 1988). Evalúa el desarrollo lingüístico de niños de tres a once años. Fue estandarizado en una población de 880 niños de estancias infantiles, jardines de niños y escuelas primarias oficiales del Distrito Federal. Consta de siete escalas que evalúan la forma, contenido y uso del lenguaje.
- o Inventario MacArthur-Bates del Desarrollo de Habilidades Comunicativas: para niños menores de tres años. Valora gestos y vocalizaciones prelingüísticos, vocabulario y gramática (INR, 2015 a, 2015b).
- o Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve de Quintanar y Solovieva: evalúa, entre otros, el analizador cinestésico motor verbal, la retención audio-verbal, el oído fonemático y las imágenes objetales (INR, 2015 a, 2015b).
- o Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI, de Esmeralda Matute & cols. 2007): es un instrumento estandarizado con niños hispano parlantes de cinco a 16 años. Evalúa, entre otras habilidades, las habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, aritmética, y habilidades. En el lenguaje se valora la repetición de sílabas, palabras, no palabras y oraciones, la discriminación fonémica, la denominación de imágenes y comprensión (INR, 2015 a, 2015b).

Capítulo V. Contexto en el que se llevó a cabo la investigación

El presente trabajo se llevó a cabo en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), perteneciente a la Secretaría de Salud.

El INR forma parte de los Institutos Nacionales de Salud cuya misión es prevenir, atender y rehabilitar a las personas con discapacidad del aparato locomotor, de la audición, voz, lenguaje, cardiorrespiratorio y lesiones deportivas (INR, 2016a). Por lo anterior, es un centro de concentración para la atención de la población con discapacidad de todo el país (INR, 2016b).

Fue en este escenario donde se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos, en el servicio de patología de lenguaje.

El servicio de patología del lenguaje del INR tiene, entre otras funciones, el proporcionar atención médica especializada a la población de niños entre dos y diez años de edad con problemas del desarrollo del lenguaje, tales como el retraso del desarrollo del lenguaje, y de la adquisición de la lectura y escritura (INR, 2016c).

Una vez que el paciente es canalizado al servicio de patología del lenguaje para ser evaluado, se llevan a cabo una serie de acciones cuya finalidad es establecer un diagnóstico acerca de la problemática que presenta, y dar las indicaciones pertinentes para su atención.

En el caso específico de los niños que acuden a evaluación por presentar un retraso en el desarrollo del lenguaje, el procedimiento de evaluación inicia con la realización de una historia clínica completa para recabar antecedentes relevantes a su padecimiento, tales como antecedentes hereditarios y familiares, antecedentes pre, peri y postnatales y personales patológicos, entre otros. Además se lleva a cabo una exploración física y la evaluación del lenguaje, así como estudios auditivos que corroboren una audición normal (INR, 2015 a, 2015b). Todas estas acciones son llevadas a cabo por el médico especialista en comunicación humana, audiología y foniatría.

La evaluación del lenguaje infantil comprende los aspectos semántico, fonológico, fonético, morfosintáctico y el pragmático, empleando una o varios de los siguientes instrumentos (los cuales fueron descritos brevemente en el apartado de evaluación del lenguaje): (a) Esquema de Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve; (b) Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI); (c) Inventario MacArthur-Bates del Desarrollo de Habilidades Comunicativas; (d) Batería de Evaluación de la Lenguaje Española (BELE); (e) Evaluación no estandarizada por medio de observación y registro del lenguaje espontáneo y dirigido, por ejemplo, a través de juego de roles, o en la descripción de una lámina, por imitación y por repetición.

También se lleva a cabo una evaluación psicológica para determinar la capacidad de aprendizaje del paciente o su coeficiente intelectual, así como nivel de madurez visomotora, desarrollo del esquema corporal y aspectos emocionales. Estas pruebas son realizadas en el servicio de psicología del INR.

Hasta los 3 primeros años de vida se realizan evaluaciones cualitativas y cuantitativas de desarrollo a través de instrumentos como el Inventario de Logros Preescolares PAR (Doll, E. A.), el cual proporciona una edad de maduración y cocientes de maduración; el Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (Dunn, L. & cols. 1986), que valora el desarrollo del vocabulario receptivo y proporciona un puntaje estándar equivalente y una edad equivalente de vocabulario. La maduración del esquema corporal y los indicadores emocionales se valoran con el Dibujo de la Figura Humana según E. M. Koppitz (1968) (INR, 2015d, p.23).

En los niños de 3 años 10 meses 16 días hasta los 16 años 11 meses 30 días se valora su capacidad intelectual con las Escala de Inteligencia Wechsler; en los casos en que no es posible administrar dichas escalas, se aplica la prueba de Aptitudes para el Aprendizaje Hiskey-Nebraska, la cual proporciona una edad mental media y una capacidad de aprendizaje. (INR, 2015d, p.24).

El nivel de maduración visomotor se estima con el Test Gestáltico Visomotor de L. Bender. Además se valora el esquema corporal y aspectos emocionales con el Test del Dibujo de la Figura Humana; si el menor aún no proyecta la figura humana en forma gráfica, se evalúa a través del Test de construcción de un Maniquí de Pitner-Paterson (1917). (INR, 2015d, p.24).

Cuando el caso lo amerita, el médico especialista puede solicitar otras evaluaciones, tales como valoración audiológica, foniátrica, pediátrica, otorrinolaringológica, neuropediátrica, paidopsiquiátrica de procesos auditivos centrales, y/o de rehabilitación pediátrica, así como otros estudios de laboratorio o gabinete.

Las acciones descritas permiten, entre otros aspectos, establecer el diagnóstico de la presencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje, sea este primario, esto es, no ocasionado por la presencia de "...discapacidad intelectual, retraso global del desarrollo, u otro impedimento auditivo o sensorial, disfunción motora, u otro desorden mental o condición médica" (ASHA, 2015e, 64uert.2), o secundario, cuando es consecuencia de la presencia de alguna de las alteraciones mencionadas previamente.

El retraso en el desarrollo del lenguaje primario corresponde a un desarrollo lingüístico infantil en el cual el niño no ha alcanzado el conocimiento básico de su sistema lingüístico (competencia lingüística) en las dimensiones de forma y contenido, y de su uso dentro del sistema social (competencia comunicativa) (Barriga, 2000), lo cual afecta su capacidad para comprender y expresarse de acuerdo a lo esperado para su edad y conforme a las situaciones sociales.

En el INR el diagnóstico de retraso del lenguaje se establece de acuerdo a la clasificación de Azcoaga (INR, 2015 a, b): 1) Retraso del desarrollo del lenguaje de tipo anártrico (retraso de tipo expresivo); 2) Retraso del desarrollo del lenguaje de tipo afásico (retraso de tipo mixto receptivo-expresivo).

Basándose en esta clasificación, los niños seleccionados para formar parte de la muestra fueron aquéllos que, habiendo acudido a evaluación al servicio de patología de lenguaje del INR, fueron diagnosticados con un retraso en el desarrollo del lenguaje de tipo primario, de tipo anártrico (retraso expresivo) o afásico (retraso mixto receptivo-expresivo).

Método

Planteamiento del problema

La alfabetización permea todos los aspectos de la vida (Koppenhaver et al., 1991) y es fundamental para poder desenvolverse en el mundo actual, tanto en la vida académica, como personal y social (Burchinal & Forestieri, 2011; Mouzaki et al., 2006; Snow, 1991); “...se refiere al uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita” (Guevara, López et al., 2008, p.42).

Implica, entre otros aspectos, el desarrollo de habilidades lingüísticas orales y escritas, las cuales son “... indispensables para adquirir un amplio conjunto de conocimientos, competencias, actitudes y valores...” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015, 66uert.1).

Actualmente se reconoce que la alfabetización empieza prácticamente desde el nacimiento, antes de que se inicie la instrucción formal, por el hecho de vivir en una sociedad alfabetizada que facilita el contacto, desde etapas muy tempranas, con diversas experiencias que implican el uso del lenguaje oral y escrito (Teale & Sulzby, 1992; van Kleeck, 2010), a partir de las cuales el niño va adquiriendo gradualmente conocimientos y habilidades acerca de los usos, funciones y convencionalismos de lo escrito. A este proceso se le denomina con el término de alfabetización inicial, temprana o emergente (Ruggerio & Guevara, 2015, Teale & Sulzby, 1992; Whitehurst & Lonigan, 1998).

La etapa preescolar constituye un período importante para el desarrollo de la alfabetización emergente. El término emergente hace alusión al hecho de que es un proceso en desarrollo, de modo que no hay un punto específico a partir del cual se empieza a adquirir (Teale & Sulzby, 1989, 1992).

El desarrollo de los conocimientos y habilidades de alfabetización emergente es importante porque son precursores y permiten la adquisición de la alfabetización convencional (Ruggerio & Guevara, 2015; Whitehurst & Lonigan, 1998). En este sentido, la evidencia empírica señala que niños con un bajo nivel de desarrollo de dichos conocimientos y habilidades han mostrado dificultades en la adquisición de la lectura y escritura convencionales así como en su desempeño académico posterior, por lo cual su estudio puede servir como un factor de detección temprana de los niños en riesgo.

La alfabetización emergente es un aprendizaje mediado social y culturalmente; se van adquiriendo en el seno del hogar y la comunidad a partir de las experiencias cotidianas de interacción en las cuales padres u otras personas sirven de mediadores y modelos para el niño en el uso del lenguaje oral y escrito, lo cual facilita el desarrollo de las habilidades y conocimientos al respecto.

Por lo anterior, el papel de los padres y maestros resulta determinante para guiar al niño en el proceso (Teale & Sulzby, 1992), permitiendo que descubra las particularidades del lenguaje escrito, a través de actividades que involucran las habilidades lingüísticas orales y escritas.

Por otra parte, se ha señalado que el medio cultural y socioeconómico de la familia también influyen en el desarrollo de la alfabetización emergente (Weigel et al., 2005) porque se relacionan con aspectos tales como la relevancia social que se le otorga y el tipo de ambiente alfabetizador en el cual el niño crece (tipo de materiales al alcance del menor, frecuencia de actividades alfabetizadoras practicadas en el hogar, cantidad y calidad de las interacciones lingüísticas proporcionadas al mismo).

Como se ha señalado, la alfabetización emergente abarca habilidades lingüísticas orales y escritas, las cuales se adquieren de manera paralela e interrelacionada, y se influyen mutuamente (Teale & Sulzby, 1992). Los programas educativos actuales consideran su desarrollo parte fundamental de currículo escolar. Por ejemplo, en el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) establece en el programa de estudios de preescolar 2011, objetivos relacionados con el desarrollo de competencias orales y escritas, entre los cuales destaca el uso del lenguaje para expresarse e interactuar con otros, así como conocer las características del lenguaje escrito y hacer uso de este. De tal modo, se busca promover el desarrollo lingüístico total, que abarca los aspectos lingüísticos orales (hablar y escuchar) y escritos (leer y escribir).

Así, se busca que en la etapa preescolar, los niños “adquieran confianza para expresarse, al dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011, p.17). Además, se busca que “desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura y sus usos” (SEP, 2011, p.17).

De este modo, se considera a la competencia lingüística oral y escrita, que implica dominio en las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir, un aspecto fundamental para el desarrollo del niño preescolar.

Lo anterior es relevante debido a que un porcentaje de la población infantil presenta alteraciones en el desarrollo de su lenguaje que ponen en riesgo del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de alfabetización.

En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2014a, 2014b, 2014c) reportó que para el año 2010, 8.3 % de la población mexicana presentaba alteraciones del habla y la comunicación.

Por su parte, para el ciclo escolar 2005-2006, la SEP reportó que 9% de los niños presentaban problemas de comunicación (Méndez, 2010). Asimismo, reportó para el año 1997, un total de 12,180 personas con problema de lenguaje y un total de 79,723 con problema de aprendizaje (SEP, 2012).

Los problemas de comunicación:

Se refieren a las dificultades en los procesos de estructuración del lenguaje, adquisición y expresión de vocabulario, así como en el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos y emociones. Dichas alteraciones pueden presentarse en dos niveles, a) receptivo: el cual se refiere a la habilidad que presentamos para comprender el lenguaje y b) expresivo: el cual se refiere a la habilidad para crear un mensaje que otros puedan comprender. (SEP, s.f., p.10).

Es de destacar que “derivado de la nueva estructura en educación especial, a partir de 1998 la población atendida con problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, autismo e intervención temprana, se registran en el concepto de población atendida sin discapacidad” (SEP, 2012, p.203). De acuerdo a este criterio, a partir de la fecha señalada, en los rubros de problema de lenguaje y aprendizaje se reporta que la información no está disponible.

Así, aun cuando se reporta un total de 313,271 personas atendidas sin discapacidad (SEP, 2012), no se aclara a cuántos casos correspondió el diagnóstico de problemas de lenguaje, ni la edad ni el sexo.

Sin embargo, se cuenta con datos obtenidos en la bibliografía internacional, la cual reporta una incidencia de 7,4% en la población infantil, en una relación de 2,8 niños por una niña (Arboleda et al., 2007; Bishop, 1999; Castro et al., 2004; Leonard, 2000). Silva (como se citó en Chrevrie-Muller, 1997) y Narbona (2005) señalan que entre 10 y 14% de los niños menores de seis años presentan retraso en el desarrollo del lenguaje. De acuerdo a Narbona (2005), más de dos terceras partes sufren alteraciones leves que remiten espontáneamente o con ayuda psicopedagógica durante el período preescolar de modo que a partir de los seis a siete años, sólo un 1.5 a 2% de los niños padecen trastornos específicos del lenguaje.

En los Estados Unidos de América se reporta que “cerca de uno de cada doce niños de entre 3 y 17 años ha tenido un desorden relacionado con la voz, el habla, el lenguaje o la deglución en los últimos doce meses...” (ASHA, 2015e, p. 10). Específicamente se señala que, del 7.7% de los niños con desórdenes de comunicación o deglución, un 5% tienen problemas de habla y 3.3 % tienen problemas de lenguaje. “De los afectados, más de un tercio (alrededor de un 34%) de los niños entre tres a diez años, y cerca de un cuarto (25.4%) de los niños de 11 a 17 años, tienen más de uno de estos desórdenes” (ASHA, 2015d, p.10).

La mayor prevalencia de los desórdenes de la comunicación se da en los niños de entre tres y seis años (11%); entre los 7 y 10 años, ésta es de 9.3% y entre los 11 y 17 años, es de 4.9% (ASHA, 2015d).

Derivado de lo anterior, se reconoce al grupo de niños con retraso en el desarrollo del lenguaje como una población en riesgo de desarrollar alteraciones en la adquisición de la alfabetización, como consecuencia del retraso en el desarrollo de las diversas habilidades lingüísticas orales y escritas de alfabetización emergente.

Dado que la alfabetización convencional constituye un objetivo primordial del currículo escolar, se vuelve prioritaria la detección y atención temprana de niños riesgo, como es el caso de los niños con retraso en el desarrollo de su lenguaje, lo cual puede contribuir a disminuir el riesgo de secuelas a nivel escolar y personal, estos último por la repercusión en los aspectos emocionales y familiares que usualmente presentan.

En este sentido, es importante señalar que, a pesar de la trascendencia que puede tener para la persona que lo padece este tipo de desórdenes, de la condición de discapacidad que puede implicar y las condiciones asociadas ya señaladas, la investigación en México relacionada con las alteraciones del lenguaje infantil no es abundante. Por ello es necesario realizar estudios que permitan ahondar en el conocimiento específico de este tipo de retrasos y conocer las características de nuestra población, lo cual permitirá además proporcionar elementos adecuados para el diseño de programas de intervención tendientes a la rehabilitación de estos trastornos, y apropiados para las necesidades de estos niños, cuya aplicación no sea exclusiva del ámbito clínico, sino que pueda ofrecer alternativas de intervención a nivel escolar y familiar.

Considerando que el lenguaje es la vía para la socialización y la alfabetización, y que ambos son necesarios para el acceso a la cultura, la afectación en la adquisición y desarrollo de dichas habilidades serán factores decisivos para perpetuar y/o ahondar el grado de discapacidad de los niños que las presentan.

De este modo, profundizar en el conocimiento específico de las alteraciones del desarrollo del lenguaje y sus posibles repercusiones en el desarrollo de la alfabetización emergente en los niños mexicanos, permitirá conocer sus características tanto personales como familiares que ayuden a ubicar a los niños en riesgo y, por ende, a proporcionar elementos adecuados para el diseño de programas de intervención tendientes a la rehabilitación de estos trastornos, con el fin de potenciar su corrección y acortar el tiempo de intervención terapéutica, lo cual redundará en menores costos tanto para las instituciones encargadas de brindar el tratamiento, como para las familias. En este sentido, Acle (2010) señala que el conocimiento derivado del estudio de las personas con discapacidad, con o

sin necesidades educativas especiales, permitirá la elaboración de programas dirigidos a beneficiar su integración familiar, escolar, laboral y social y, por ende, su calidad de vida.

Además, la realización de este tipo de estudios permitirá ampliar el conocimiento teórico acerca de las características de los retrasos del lenguaje en niños, y las características de subgrupos en lo particular, así como su relación la adquisición de la lectoescritura, de la cual también se ha señalado que existe poca investigación al respecto (Guevara, Hermosillo, Delgado & López, 2006).

La presente investigación buscó aportar evidencia empírica respecto a la relación entre el nivel de desarrollo del lenguaje y las prácticas alfabetizadoras del hogar y el desarrollo de la alfabetización emergente.

Preguntas de investigación

¿Qué relación existe entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje?

¿Qué relación existe entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje?

¿En qué medida las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO), en su conjunto y por separado, predicen el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje?

Objetivos

Objetivo general.

Analizar si el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral se relaciona con:

- a) Las prácticas alfabetizadoras que se llevan a cabo en su hogar y
- b) El nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente.

Objetivos particulares.

Objetivo 1. Describir el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) y escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al Instituto Nacional de Rehabilitación (INR).

Objetivo 2. Determinar qué relación existe entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR.

Objetivo 3. Determinar qué relación existe entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR.

Objetivo 4. Determinar el valor predictivo de las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO), en su conjunto y por separado, sobre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje.

Hipótesis

Ho.

- El nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral no se relaciona con las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH).
- El nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral no se relaciona con el nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente.

Hi.

- El nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral se relaciona con las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH).
- El nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral se relaciona con el nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente.

Variables

Variables atributivas.

Las variables indicadas a continuación son aquellas que, a partir de la revisión de la literatura, han mostrado tener alguna relación con las habilidades lingüísticas orales y escritas de alfabetización

emergente (Arboleda et al., 2007; Purcell-Gates, 1996; Salazar & Vega, 2013; Sulzby, 1994; Vega, 2006; Weigel et al., 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Nivel socioeconómico.

Definición conceptual.

Representa la capacidad para acceder a un conjunto de bienes y estilo de vida. Considera dos dimensiones: la económica, que representa el patrimonio de bienes materiales; la social, que representa el acervo de conocimientos, contactos y redes sociales (Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública [AMAI], 2008).

Definición operacional.

La información registrada en el estudio socioeconómico realizado a la familia del menor en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR, 2015c).

Considera aspectos relacionados con el patrimonio de bienes materiales, la escolaridad de los padres, ingresos y egresos promedio mensuales.

Edad.

Registro de los meses cumplidos que tiene el niño al momento de llevar a cabo la evaluación.

Sexo.

Masculino y femenino.

Variables independientes – Predictores.

Habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente – HLO.

Definición conceptual.

Se refiere a las habilidades lingüísticas orales del niño en las dimensiones de forma (conciencia fonológica y elaboración gramatical) y contenido (codificación semántica) que, según la bibliografía y la evidencia empírica han sugerido tener alguna relación con la adquisición de la lectura y la escritura (Vega 1991; Vega & Macotela, 2005).

Definición operacional.

Los puntajes obtenidos a partir de la aplicación del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL) de Vega (1991).

Prácticas alfabetizadoras del hogar – PAH.

Definición conceptual.

Se refiere a las actividades relacionadas con el lenguaje escrito que se realizan en el hogar, así como al material de lectura y escritura disponible en casa (Vega, 2003).

Definición operacional.

El puntaje obtenido en el Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura que se Realizan en el Hogar (Vega, 2003). Consta de los siguientes apartados:

- Materiales de lectura que se encuentran en el hogar y están a disposición del niño.
- Frecuencia de actividades de lectura.

Variable dependiente- Criterio.

Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente – HLE.

Definición conceptual.

Habilidades y conocimientos de los niños acerca del lenguaje escrito (Guarneros & Vega, 2014; Sulzby, 1994; Teale & Sulzby, 1992) cuando aún no son alfabetizados convencionalmente y que son precursores del desarrollo de la lectura y escritura (Sulzby, 1994; Teale & Sulzby, 1992) convencionales.

“...incluyen todos sus intentos por interpretar símbolos, así como para comunicarse mediante ellos, independientemente de que los signos sean texto impreso, garabatos o dibujos” (Dixon-Krauss, como se citó en Vega & Macotela, 2007, p.20).

Definición operacional.

Los puntajes obtenidos en el Instrumento de Observación de Logros de la Lectoescritura Inicial (OLI) (Escamilla, Andrade, Basurto, & Ruiz Escamilla, 1996). Para esta investigación, en el caso de la muestra de escritura, se empleó el vocabulario de escritura y el dictado, de acuerdo a la pauta planteada por Vega (2003).

Tipo de investigación

Se realizó una investigación correlacional (García, Márquez, & Ávila, 2009; Kerlinger & Lee, 2002).

Diseño de la investigación

Se empleó un diseño no experimental, transeccional correlacional. Busca describir las relaciones entre las variables. Las relaciones que busca establecer son de asociación sin implicar causalidad (García et al., 2009).

Población

Niños preescolares que acudían al servicio de patología del lenguaje del INR por presentar retraso en el desarrollo de su lenguaje oral y que fueron diagnosticados con la presencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje durante los meses de mayo de 2016 a febrero de 2017, y que reunieron los criterios de inclusión.

Cabe señalar que algunos de estos criterios fueron determinados de manera previa al planteamiento de la presente investigación, ya que forman parte de los criterios de inclusión y exclusión establecidos por el propio servicio de patología del lenguaje del Instituto Nacional de

Rehabilitación, para identificar a los niños susceptibles de ser atendidos en el servicio de terapia de comunicación humana. Dichos criterios se basan en el diagnóstico por exclusión que estipula que, para establecer el diagnóstico de la presencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje, el niño no debe presentar sordera, retraso mental, privación sociocultural, alteraciones psiquiátricas y/o motoras (Asociación Psiquiátrica Americana, 1995; Bashir et al., 1987; Bishop, 1992, 1999; Ervin, 2001; Fresneda & Mendoza, 2005; Narbona, 2005). Al considerar estos aspectos como parte de los criterios de exclusión de la presente investigación, se buscó eliminar elementos que podrían influir en los resultados encontrados (Scott & Wertheimer, 1981), garantizando que el retraso del desarrollo del lenguaje detectado fuera un trastorno primario, esto es, no atribuible a la presencia de alteraciones auditivas, cognitivas y/o motoras.

Criterios de inclusión.

- Niños preescolares de 3 a 6 años de edad que acudieron al servicio de Patología del Lenguaje del Instituto Nacional de Rehabilitación por primera vez y fueron diagnosticados con retraso en el desarrollo del lenguaje.
- Niños que no hubieran iniciado manejo terapéutico para la rehabilitación de su lenguaje.
- Niños con audición normal y coeficiente intelectual en rango normal (determinado a través de pruebas psicológicas). Para fines de esta investigación, y conforme a lo encontrado en la revisión de la literatura y la evidencia empírica, se empleó como medida del coeficiente intelectual los resultados de las Escalas Wechsler de Inteligencia para Niños Preescolares.
- Niños que cursaran la escolaridad preescolar en escuela pública.
- Niños que vivieran en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Con estos criterios se buscó lograr un control de la muestra, procurando que tuvieran características semejantes en cuanto al rango de edad, grado escolar, audición y nivel intelectual y que sólo variara su grado de retraso en el desarrollo de su lenguaje.

Criterios de exclusión.

Estos criterios se relacionan con las variables externas que se considera deben ser eliminadas ya que, de acuerdo a la bibliografía revisada (Arboleda et al., 2007; Bishop, 1999; Chevrie-Muller, 1997; Leonard, 2000; Mendoza, 2006; Monfort & Juárez, 1993a) se ha encontrado que existe una relación entre la presencia de alteraciones de lenguaje y el aprendizaje escolar y que, en caso de no eliminarse en la muestra seleccionada, podrían contribuir a proporcionar explicaciones alternativas y diversas de los resultados obtenidos.

- Niños que no concluyeron las evaluaciones.
- Niños con presencia de alteraciones del habla.
- Niños con alteraciones motoras como parálisis infantil.

- Niños con diagnóstico de discapacidad intelectual determinada a través de pruebas psicométricas estandarizadas. Implicaba la existencia de un coeficiente intelectual de 69 o menor (Clasificación Internacional de Enfermedades Mentales CIE-10, 2006).
- Niños con trastornos psiquiátricos.
- Niños con alteraciones auditivas que implicaran presencia de pérdida auditiva (umbral auditivo de 30 dB en adelante).
- Niños que presentaran ausentismo durante el ciclo escolar.

Así, al establecer estos criterios de exclusión, se buscó eliminar elementos que podrían influir en los resultados encontrados, según señalan Scott y Wertheimer (1981).

En el apéndice A se presenta la caracterización del desarrollo del lenguaje de los niños que conformaron la muestra de esta investigación.

Método de muestreo

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de sujetos tipo (García et al., 2009; Kerlinger & Lee, 2002) ya que se incluyeron en la investigación todos los niños que cumplieron con los criterios de inclusión y no se seleccionaron de manera aleatoria (García, et al., 2009; Kerlinger & Lee, 2002; Padua, Ahman, Apezechea, & Borsotti, 1979).

Escenario

La aplicación de los instrumentos se realizó en un consultorio del servicio de patología de lenguaje del Instituto Nacional de Rehabilitación, ubicado en el sur de la Ciudad de México, el cual contaba con un equipo de cómputo, un escritorio, tres sillas, y que permitió la evaluación individual en un ambiente tranquilo y aislado ya que contaba con dos puertas que lo separaban del resto de los consultorios y los pasillos.

Instrumentos

Cuestionario de Actividades relacionadas con la Lectura que se realizan en el Hogar (Vega, 2003).

En el Apéndice B se puede consultar la prueba completa. Consta de:

Materiales de lectura: “Pretende indagar qué materiales de lectura y escritura se encuentran cotidianamente al alcance del niño” (Vega, 2003, p. 91).

Consiste en un cuestionario donde se registra una serie de materiales de lectura y escritura, tales como enciclopedias, cuentos, cómics, etc., para que el padre o tutor indique cuáles están disponibles en su casa.

Su aplicación es individual. Hay catorce opciones de respuesta, más un último rubro, correspondiente a “Otros”. Se da un punto por cada material citado. El puntaje máximo posible es el número de materiales citado.

b. Actividades de lectura: su objetivo es identificar las actividades relacionadas con la lectura que se practican en el hogar, así como la frecuencia con que se realizan (Vega, 2003).

Consiste en un cuestionario donde se registra una serie de actividades de lectura y escritura para que el padre o tutor indique cuáles se realizan en su casa.

Se aplica de manera individual. Se cuenta la frecuencia de cada actividad:

1: Diario.

2: Más de una vez por semana.

3: Una vez por semana.

4: Cada 15 días.

5: Una vez al mes.

6: Menos de una vez al mes.

Para su calificación se cuenta la frecuencia de cada actividad que se realiza en el hogar. Hay 15 reactivos cuyo puntaje máximo es 6. El puntaje máximo posible es de 90 (Vega, 2003).

Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura – EPLE (Vega, 1991).

Evalúa el nivel de desarrollo del niño en una serie de habilidades lingüísticas orales que según la bibliografía y la evidencia empírica se relacionan directamente con la adquisición de la lectura y la escritura (Vega 1991; Vega & Macotela, 2005, 2007). También permite determinar el nivel de desarrollo de una serie de habilidades lingüísticas por sí mismas.

Es un instrumento diagnóstico prescriptivo y referido a criterio, ya que pretende comparar la ejecución del niño contra sí mismo, ubicando sus alcances y sus limitaciones, y a partir de estos, permite la elaboración de un programa instruccional (Vega, 1991).

Fue diseñado y está validado para la población de preescolares mexicanos hasta el primer año de primaria. Su aplicación es individual y toma aproximadamente 20 minutos. Los puntajes totales y por subprueba se pueden convertir a porcentajes y percentiles (Vega, 1991). “El puntaje máximo posible de cada subprueba y el total es de 100, y se puede obtener un perfil de desempeño del niño que permite ubicar aquéllas habilidades que requieren estimularse” (Vega, 2003, p.96).

El instrumento está compuesto por 10 subpruebas englobadas en dos componentes: la conciencia fonológica y la codificación semántica.

Las subpruebas son:

- Pronunciación correcta de los sonidos del habla.

- Discriminación auditiva.
- Análisis y síntesis auditivos.
- Recuperación de nombres ante la presentación de láminas.
- Seguimiento de instrucciones.
- Conocimiento del significado de las palabras.
- Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas.
- Repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles.
- Diferencia entre dibujo y texto.
- Expresión espontánea.

(Vega, 1991; Vega & Macotela, 2005, 2007).

Cuenta con datos de validez y confiabilidad (Abad, 2010; Vega, 1991). La confiabilidad del EPLE se determinó mediante el índice alpha de Cronbach. Los cocientes obtenidos se muestran en la Tabla 6.

La autora señala que “...algunos de los cocientes de confiabilidad son bajos (menores a .60), por lo que habría que considerar esto al interpretar los resultados” (Vega, 2003, p. 97).

Se determinó la validez de contenido mediante un procedimiento de validación por jueces (10 psicólogos, 10 pedagogos, 10 maestras de tercero de preescolar y 10 maestras de primero de primaria) para la inclusión de las habilidades que constituyen el instrumento (11), seleccionándose aquéllas que hubieran sido escogidas como indispensables por al menos el 70% de los jueces, de un total de 23 habilidades incluidas originalmente como resultado de la revisión bibliográfica realizada (Vega, 2003, p.97).

Tabla 6

Validez y confiabilidad del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura – EPLE

Subprueba	Cociente Alpha
Pronunciación correcta de los sonidos del habla	.47
Discriminación de los sonidos del habla	.59
Análisis auditivo	.91
Síntesis auditiva	.91
Reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas	.48
Seguimiento de instrucciones	.50
Conocimiento del significado de las palabras	.49
Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	.73
Repetición de un cuento captando ideas principales y detalles	.16
Diferencia entre dibujo y texto	.83
Expresión espontánea	.63

Nota. Adaptado de “Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares,” (Tesis de Doctorado), por L.O. Vega, 2003, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Se obtuvo la validez de criterio (concurrente) a través de su correlación con la subprueba de lectura del Inventario de Ejecución Académica (Macotela, Bermúdez & Castañeda, 1991), obteniéndose una correlación de .76 ($p < .001$) entre los puntajes totales de ambos instrumentos (Vega, 2003, p.98).

La validez predictiva se obtuvo mediante un análisis de regresión. “El coeficiente de correlación múltiple (R) fue de .917 y el coeficiente de determinación (R^2) ajustado fue de .78” (Vega, 2003, p.98).

La validez de constructo se determinó mediante la aplicación de un programa instruccional para promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas medidas por el EPLE en un grupo de niños con puntajes bajos y dos grupos control. Al término del programa se realizó un análisis de covarianza y se obtuvieron diferencias significativas en los grupos ($F = 4.941$, $p = .02$) (Vega, 2003).

“Los datos de validez y confiabilidad se obtuvieron de una muestra de 60 niños, de la ciudad de México que cursaban el primer grado de primaria” (Vega, 2003, p.98).

Abad (2010), llevó a cabo un estudio con el fin de estimar los indicadores de validez y confiabilidad de dicho instrumento, con una muestra de 128 niños con edades comprendidas entre los 36 y 75 meses. Esta autora encontró que los coeficientes alfa de Cronbach para todas las subpruebas del instrumento estuvieron arriba de .82, en comparación con los reportados por Vega en 1991, “...lo cual indica una confiabilidad aceptable” (Abad, 2010, p.37)

También se confirmó la validez de constructo y de criterio predictiva. Abad (2010) señala que “...los datos de validez, medida a través del coeficiente de correlación de Spearman, indican que la muestra total cuenta con la misma, pues nueve subpruebas que incluye el instrumento son significativas al .001, con excepción de la subprueba de seguimiento de instrucciones” (p.39). Asimismo, señala que “El instrumento cuenta con validez de constructo, pues las relaciones entre las subpruebas del EPLE y el puntaje total de la prueba se obtienen tanto para la muestra total como para las muestras por grupo de edad, obteniendo correlaciones significativas” (p.40). Finalmente, encontró una correlación significativa del EPLE con el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial et al. (1996) que, de acuerdo a Abad (2010), es una prueba que mide el desempeño de los niños cuando inician el aprendizaje convencional de la lectura” (p. 30). Las correlaciones fueron significativas y positivas, con una significancia de .001 en la mayoría de las subpruebas (Abad, 2010)

Abad (2010) señala que el EPLE "...sí puede ser considerado un instrumento predictor de la ejecución de la lectoescritura "(p.40). Asimismo, señala que "...permite diferenciar a los niños con un desarrollo adecuado de las habilidades lingüísticas de aquéllos que no lo tienen" (p.17).

En el Apéndice C se presenta la prueba completa.

Instrumento de Observación de Logros de la Lectoescritura Inicial – OLI (Escamilla, Andrade, Basurto, & Ruiz, 1996).

Diseñado para el estudio de la lectoescritura inicial (Escamilla et al., 1996). Es una adaptación en español del English Observation Survey of Early Literacy Achievement de Clay desarrollado para la población hispanohablante méxicoamericana de Tucson, Arizona (Escamilla et al., 1996).

Su objetivo es evaluar el conocimiento del niño acerca del lenguaje escrito. Se aplica de manera individual en un tiempo aproximado de 20 minutos. Los puntajes se traducen a estatinas basadas en la población hispanoparlante de los Estados Unidos de América. Éstas se distribuyen de acuerdo a la curva normal en nueve grupos, de 1 (bajo puntaje) a 9 (alto puntaje). El puntaje de 5 corresponde al promedio. También pueden representarse en porcentajes, a excepción de la subprueba de vocabulario de escritura, en donde no existe un máximo puntaje posible (Abad, 2010; Vega, 2003).

Además, los datos permiten obtener un perfil de la ejecución del niño. Consta de seis subpruebas:

- Identificación de letras.
- Prueba de palabras.
- Conceptos acerca de lo impreso.
- Escritura de vocabulario.
- Muestra de escritura.
- Prueba de dictado.

(Escamilla et al., 1996).

En la Tabla 7 se presentan los datos de confiabilidad y validez. Los datos corresponden a una muestra de 282 niños evaluados en otoño de 1991, y 202 niños evaluados en la primavera de 1992, de comunidades urbanas hispanoparlantes de Arizona, Texas e Illinois (Escamilla et al.,1996).

Para obtener la validez y confiabilidad del instrumento, se llevaron a cabo dos estudios. El primero se llevó a cabo durante el ciclo escolar de 1989-90 con 190 estudiantes del sur de Arizona y el segundo en 1991-92, con 300 niños hispanohablantes de primer año de primaria de los estados de Arizona, Texas e Illinois (Escamilla et al., 1996).

La validez concurrente se estableció comparando las seis tareas del Instrumento de Observación con la Prueba de Logro de la Lectura en Español referida a la norma (APRENDA) (Escamilla et al., 1996).

La validez de constructo se estableció al comparar cada una de las seis tareas del Instrumento de Observación con cada una con el fin de determinar el grado de correlación entre ellas (Escamilla et al., 1996).

Tabla 7

Validez y confiabilidad del Instrumento de Observación de Logros de la Lectoescritura Inicial

Subprueba	Confiabilidad		Validez de criterio (concurrente) con Aprenda Spanish Reading Achievement Test	
	Alpha de Cronbach			
	Otoño 1991	Primavera 1992	Otoño 1991	Primavera 1992
Identificación de letras	.94	.96	.60	.66
Prueba de palabras	.95	.97	.72	.75
Conceptos de texto impreso	.69	.82	.53	.51
Vocabulario de escritura	.95	.87	.66	.65
Dictado	.96	.95	.70	.60

Nota. Adaptado de “Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text,” por K. Escamilla, A.M. Andrade, A.G.M. Basurto, y O. A. Ruiz, 1996, U.S.A.: Heineman; “Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares” (Tesis de Doctorado) de L.O. Vega, 2003, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

La validez de contenido fue examinada a través de dos traducciones del Instrumento de Observación al inglés por hispanohablantes nativos relacionados con el área de lectura, escritura y alfabetización, por lo cual dominaban la terminología, y que no estuvieran familiarizadas con la versión original en inglés. Posteriormente se comparó la traducción obtenida con el original en inglés con el fin de determinar si el contenido de la versión en español era equivalente a la versión original en inglés. Dicha evaluación fue realizada por la Dra. Marie Clay, creadora del English Observation Survey, así como por las creadoras del Instrumento de Observación (Escamilla et al., 1996).

Los coeficientes de correlación de la validez de constructo se ubicaron entre .52 a .83. Las autoras señalan que estos coeficientes indican que cada una de las tareas tuvo una correlación fuerte y positiva con las otras tareas del Instrumento de Observación (Escamilla et al., 1996).

Se aplicó una prueba adicional para determinar la validez del Instrumento de Observación con población hispanohablante, con el fin de determinar si las variaciones lingüísticas en diferentes grupos culturales afectaban el entendimiento de los niños al ser aplicado el Instrumento. Este análisis se llevó a cabo aplicando el Instrumento de Observación a 60 estudiantes de primer año de primaria: 20 en San Antonio, Texas con niños méxicoamericanos; 20 en Chicago, Illinois, con niños puertorriqueños; y 20 en Miami, Florida, con niños cubanoamericanos (Escamilla et al., 1996).

Los resultados de los grupos mostraron diferencias muy pequeñas en el rango de puntajes, en la media y la mediana para cada una de las subpruebas. Además para los tres grupos, estos aspectos fueron muy cercanos a los obtenidos por los niños de Tucson. Con base en estos resultados, se concluyó que el Instrumento de Observación es válido para usarse con hispanohablantes que hablen variantes del español y provengan de diferentes grupos culturales (Escamilla et al., 1996).

La confiabilidad se estableció empleando el alfa de Cronbach para las subpruebas de Identificación de letras, Prueba de palabras, Conceptos acerca del texto impreso y Prueba de dictado (Escamilla et al., 1996).

Se empleó el Test-Retest para el Vocabulario de escritura (Escamilla et al., 1996).

En el Apéndice D se puede consultar este instrumento.

Procedimiento

- Se acudió a las autoridades correspondientes del Instituto Nacional de Rehabilitación con el fin de solicitar y obtener el permiso correspondiente para llevar a cabo la presente investigación en dicho escenario.
- Se seleccionó a aquéllos niños que fueron diagnosticados con presencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje y que reunieron los criterios de inclusión.
- Dicho diagnóstico se determinó por parte del servicio de preconsulta del Instituto Nacional de Rehabilitación a partir de una evaluación que comprende la elaboración de una historia clínica, evaluación de lenguaje, auditiva y psicológica (INR, 2015a; INR, 2015b). Los estudios y evaluaciones fueron realizados por los médicos y psicólogos de dicho instituto; la investigadora tuvo acceso a los reportes de dichas evaluaciones, las cuales proporcionaron información acerca de la edad y sexo de los niños, el tipo de retraso en el desarrollo del lenguaje, el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres.
- Se informó a los padres o tutores acerca de la finalidad de la evaluación.
- Se solicitó el consentimiento y el asentimiento informado.
- Se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de manera individual en dos sesiones, de acuerdo a lo señalado en la Tabla 8, con el fin de obtener datos acerca del nivel de desarrollo

de las habilidades lingüísticas orales y escritas de alfabetización emergente, así como de las actividades y materiales de lectura y escritura del hogar.

- La aplicación de los instrumentos se hizo en presencia del padre o tutor.
- Se procedió a la calificación de los instrumentos aplicados. La información obtenida se analizó con el fin de identificar y describir las habilidades lingüísticas orales y escritas de alfabetización emergente, así como las actividades y materiales de lectura y escritura del hogar, de los niños preescolares que presentaban retraso en el desarrollo del lenguaje.

Tabla 8

Procedimiento de aplicación de los instrumentos

Sesión	Acciones	Objetivo
1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicación individual del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE) (Vega, 1991). ○ Aplicación individual del Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura que se Realizan en el Hogar (Vega, 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente. ○ Identificar las actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar, así como los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar.
2	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicación individual del Instrumento de Observación de Logros de la Lectoescritura Inicial (OLI) (Escamilla et al., 1996). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente.

Consideraciones éticas

La presente investigación observó los principios éticos estipulados en el Código de Conducta del Psicólogo (American Psychological Association [APA], 2002) y el Código de Conducta Ética de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2011).

Con base en sus principios, se explicó a los padres o tutores del menor en qué consistió la evaluación realizada. Esta explicación se le dio también al menor involucrado. Una vez que se explicó el tipo de evaluación y su finalidad, se solicitó el consentimiento informado de los padres o tutores (ver Apéndice E), así como el asentimiento del menor.

Tuvieron el derecho a negarse a participar así como la libertad para abandonar la investigación cuando lo desearan.

Ninguna de las acciones llevadas a cabo puso en riesgo la vida, salud e integridad del menor.

Los padres o tutores siempre estuvieron presentes al realizar las evaluaciones.

Los resultados de la evaluación fueron confidenciales y sólo se hizo partícipe a los padres o tutores de aquellos datos necesarios para continuar su manejo terapéutico en el Instituto Nacional de Rehabilitación.

Además, se les orientó acerca de formas de apoyar y estimular en casa al menor con el fin de favorecer el desarrollo de sus habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente proporcionándoles un tríptico informativo (ver Apéndice F).

Resultados

La presente investigación estuvo dirigida a contestar a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué relación existe entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje?
2. ¿Qué relación existe entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje?
3. ¿En qué medida las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO), en su conjunto y por separado, predicen el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje?

Objetivo general

Analizar si el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral se relaciona con:

- a) Las prácticas alfabetizadoras que se llevan a cabo en su hogar y,
- b) El nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente.

Objetivos particulares

Objetivo 1. Describir el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) y escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al Instituto Nacional de Rehabilitación (INR).

Objetivo 2. Determinar qué relación existe entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR.

Objetivo 3. Determinar qué relación existe entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR.

Objetivo 4. Determinar el valor predictivo de las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO), en su conjunto y por separado, sobre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje.

Para lo cual se llevaron a cabo los siguientes análisis:

1. Análisis correspondientes a la estadística descriptiva: medidas de tendencia central, para conocer el número en que la mayoría de los puntajes tienden a concentrarse (Levin, 1979), y medidas de variabilidad, que dan “un índice de cómo están diseminados los puntajes alrededor del centro de la distribución” (Levin, 1979, p.55).
2. Prueba de significancia de χ^2 la cual permite comparar las frecuencias esperadas por azar y las frecuencias obtenidas (Kerlinger & Lee, 2002). En este caso se empleó para saber si las respuestas que dieron los padres con respecto a la frecuencia de actividades alfabetizadoras en el hogar fue debida o no al azar.
3. Tabulaciones cruzadas empleando la prueba de significancia de χ^2 para ver si existían diferencias en la población con respecto a las prácticas alfabetizadoras del hogar, representadas por la frecuencia de actividades de lectura en casa, en función del nivel socioeconómico y escolaridad de los padres.
4. Se realizó un análisis de correlación con el fin de determinar si existía una relación entre las variables, así como su magnitud y dirección (Levin, 1979; Pagano, 2001). En este caso, para determinar si existía una relación entre las prácticas alfabetizadoras del hogar y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE); así como entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE), y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE).
5. Se realizó una descripción de las habilidades lingüísticas orales (HLO) y escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE) de los niños por medio del uso de viñetas.
6. Se realizó una descripción de los conocimientos de los niños acerca del lenguaje escrito a través del análisis de las muestras de escritura obtenidas, así como de sus respuestas y actitudes durante la aplicación de los instrumentos.
7. Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, el cual se emplea para predecir los valores de una variable (Y) conociendo los valores de otra variable (X) (Levin, 1979). En este caso se empleó para estudiar los efectos y magnitudes de los efectos de las variables independientes sobre la variable dependiente (Kerlinger & Lee, 2002), esto es, se empleó para predecir el nivel de desarrollo de las HLE en función de las PAH y el nivel de desarrollo de las HLO.

Análisis descriptivos

Estos análisis se emplearon para describir las prácticas alfabetizadoras del hogar, así como el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) y escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al Instituto Nacional de Rehabilitación (INR).

Características de los niños.

Se evaluó a un total de 78 niños, de los cuales se excluyeron 14 porque no concluyeron la evaluación o porque los resultados de los estudios psicológicos o audiológicos no cumplieron con los criterios de inclusión. De este modo, la muestra final quedó conformada por un total de 64 participantes (M edad = 56 meses, $DE = 9.32$; 46 niños, 18 niñas).

Tabla 9

Distribución por grupos de edad y percentiles

Edad: Meses / años	Frecuencia observada f_o	Porcentaje %
37 – 42 / 3.1 – 3.6	7	10.9
43 – 48 / 3.7 – 4	8	12.5
49 – 54 / 4.1 – 4.6	11	17.2
55 – 60 / 4.7 - 5	18	28.1
61 – 66 / 5.1 – 5.6	13	20.3
67 – 72 / 5.7 – 6	5	7.8
73 – 78 / 6.1 – 6.6	2	3.1
total	64	100
Percentil 25	49 meses	
Percentil 50	57 meses	
Percentil 75	63 meses	

Nota: edad agrupada en meses.

Para fines descriptivos, se dividió a los niños en grupos de edad, asignando un grupo por cada seis meses. En la tabla 9 se muestra la distribución por grupo de edad.

Tabla 10

Características de la muestra

Variable	Casos	Porcentaje
Sexo ^a		
Niños	46	72%
Niñas	18	28%
Diagnóstico ^a		
Retraso de lenguaje expresivo	35	55%
Retraso de lenguaje mixto	29	45%
Grado escolar ^a		
Primero	18	28%
Segundo	30	47%
Tercero	16	25%

^aN = 64

La mayoría de los niños (55%) tuvo un diagnóstico de retraso de lenguaje de tipo expresivo y cursaban segundo grado de preescolar (47%). En la tabla 10 se presentan las características de la muestra.

Características de la familia.

Con respecto a la escolaridad, los padres tuvieron una mediana de valor 4, correspondiente a bachillerato/preparatoria, y la moda correspondió a nivel escolar de secundaria. Cabe señalar que hubo ocho datos perdidos, generalmente en el caso de madres solteras, las cuales no proporcionaron datos acerca del padre del menor.

En el caso de las madres, se encontró una mediana y una moda de valor 3, correspondiente a nivel escolar de secundaria (ver tabla 11).

Tabla 11

Escolaridad de los padres

Padre ^a	<i>f_o</i>	Porcentaje
Ninguna	0	0
Primaria	3	4.7
Secundaria	20	31.3
Carrera técnica	3	4.7
Bachillerato / preparatoria	18	28.1
Licenciatura	10	15.6
Posgrado	2	3.1
Perdidos	8	12.5
Total	64	100.0
Madre ^b		
Ninguna	1	1.6
Primaria	6	9.4
Secundaria	24	37.5
Carrera técnica	3	4.7
Bachillerato / preparatoria	20	31.3
Licenciatura	8	12.5
Posgrado	2	3.1
Perdidos	0	0
Total	64	100.0

^aN = 56. ^bN = 64

En la tabla 12 se muestran las características socioeconómicas familiares. El nivel socioeconómico, establecido con base en los datos registrados en el estudio socioeconómico practicado a la familia del menor (INR, 2015c), fue predominantemente medio bajo, con un ingreso y egreso promedio mensual de alrededor de \$5,900.00 pesos mexicanos. La situación socioeconómica predominante fue de equilibrio (72%).

Tabla 12

Situación socioeconómica familiar

	<i>M</i> (DE)	mínimo	máximo
Ingreso promedio mensual ^a	\$5945.31 (2791.42)	\$2000.00	\$14,000.00
Egreso promedio mensual ^a	\$5931.94 (2246.53)	\$2100.00	\$10,650.00
Situación económica ^a			
Déficit	18	28%	
Equilibrio	46	72%	

Nota: ^aN = 64. La clasificación económica se obtuvo a partir de la información registrada en el estudio socioeconómico realizado a la familia del menor en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR, 2015c). Considera aspectos relacionados con el patrimonio de bienes materiales, la escolaridad de los padres, ingresos y egresos promedio mensuales.

Actividades relacionadas con la lectura y escritura que se realizan en el hogar.

Estos datos corresponden a la información acerca de los materiales de lectura y escritura presentes en el hogar, así como acerca de las actividades relacionadas con la lectura y escritura que se realizan en el hogar de los niños evaluados. Dichos datos se obtuvieron a partir de las respuestas de los padres al Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura que se Realizan en el Hogar, el cual consta de dos apartados: 1) Materiales de Lectura; 2) Actividades de lectura (Vega, 2003). En el apéndice B se presenta el cuestionario completo.

Materiales de lectura.

En la tabla 13 se muestran los datos relativos a la cantidad y tipo de los materiales de lectura presentes en el hogar. Se contabilizó el total de materiales indicados por el padre o tutor. Hay 14 opciones de respuesta, más un último rubro, correspondiente a *otros*. Se da un punto por cada material citado. El puntaje máximo posible es el número total de materiales citados. En el caso de este estudio, el puntaje máximo fue de 14, debido a que en ningún caso se añadió algún otro material en el rubro de *otros*.

Se obtuvieron 63 cuestionarios ya que en un caso no se dio ninguna respuesta en este apartado. Como se aprecia en la tabla 10, se encontró un promedio de siete materiales relacionados con la lectura y escritura disponibles en casa, al alcance del niño (*Mdn* = 7, *Mo* = 6), con un rango de 11 (mínimo 3, máximo 14). Un 25% de las familias reportó tener seis materiales, mientras que 75% reportó tener ocho materiales.

Los materiales presentes reportados con más frecuencia fueron libros y cuentos para niños, papel, lápices, crayolas y colores. Poco menos de la mitad indicó tener revistas para niños. Alrededor de una tercera parte de las familias reportó tener periódicos, libros para adultos y catálogos.

Tabla 13

Materiales de lectura presentes en el hogar: cantidad y porcentajes

Materiales	Cantidad de hogares	Porcentaje
Libros para niños	53	83%
Libros para adultos	20	31%
Enciclopedias	16	25%
Revistas para niños	26	41%
Revistas para adultos	7	11%
Cuentos	61	95%
Periódicos	21	33%
Circulares	2	3%
Propaganda	18	28%
Papel	61	95%
Lápices	63	98%
Crayolas	62	97%
Catálogos	23	36%
Cómics	11	17%
Otros	0	0%

^aN = 63

Actividades de lectura.

La información acerca de la frecuencia de actividades relacionadas con la lectura y escritura realizadas en casa se obtuvo a partir de las respuestas a los 15 reactivos del Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura que se Realizan en el Hogar, en el apartado Actividades de Lectura (Vega, 2003). El puntaje máximo por reactivo es de 6 y el puntaje máximo posible es de 90.

Se obtuvieron 64 cuestionarios. Se observó un rango amplio, con un mínimo de 26 y un máximo de 79. En la tabla 14 se muestran las frecuencias para la muestra total reportadas por los padres con respecto a dichas actividades. De acuerdo a estos datos, se encontró que las actividades relacionadas con la lectura y escritura realizadas en casa se practican, en la mayoría de los casos, una vez por semana.

Tabla 14

Frecuencia total y porcentajes de actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar

Periodicidad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de una vez al mes	0	0
Una vez al mes	5	7.8
Cada 15 días	12	18.8
Una vez por semana	29	45.3
Más de una vez por semana	16	25
Diario	2	3.1
Total	64	100.0

Se realizó un análisis de χ^2 con el fin de comparar las respuestas obtenidas en el cuestionario con las esperadas por el azar para cada uno de los quince reactivos que componen el cuestionario. En todos los casos se encontraron diferencias estadísticamente significativas, como se observa en la tabla 15, indicando que las respuestas obtenidas sí reflejan las actividades relacionadas con la lectura y escritura que realizan en su casa los padres de los niños de la muestra.

Tabla 15

Niveles de significancia de las actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar

Reactivo	χ^2
1. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño	26.563**
2. El niño le lee a papá, mamá u otros miembros de la familia	22.294**
3. El niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia	18.390**
4. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un libro para leer, mientras ellos leen	13.379*
5. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben	42.949*
6. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño	27.400**
7. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso diario	13.305*
8. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el contenido de mensajes enviados por alguno de ellos o una persona ajena a la familia (Por. Ej. La maestra)	21.400**
9. Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura	20.579**
10. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle	56.905**
11. Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras	33.226**
12. Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño	64.438**
13. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño	41.724**
14. Algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño	71.306**
15. Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño	71.868**

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Una vez que se constató que las respuestas proporcionadas por los padres en el Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura que se Realizan en el Hogar, en el apartado Actividades de Lectura (Vega, 2003), no correspondían a las esperadas por azar, se consideró importante identificar cuáles, de todas las actividades señaladas, son las que se realizaban con mayor frecuencia. Para ello, se sumaron las respuestas a las opciones de más de una vez por semana y diario, para cada uno de los reactivos evaluados, con el fin de obtener las frecuencias y los porcentajes correspondientes (ver tabla 16).

Tabla 16

Frecuencias y porcentajes de las actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar

Reactivo	Frecuencia ^a	Porcentaje
1. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño	27	42
2. El niño le lee a papá, mamá u otros miembros de la familia	14	22
3. El niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia	34	53
4. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un libro para leer, mientras ellos leen	16	25
5. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben	47	74
6. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño	17	27
7. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso diario	24	37
8. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el contenido de mensajes enviados por alguno de ellos o una persona ajena a la familia (Por. Ej. La maestra)	32	50
9. Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura	24	38
10. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle	48	75
11. Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras	41	64
12. Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño	48	75
13. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño	35	55
14. Algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño	1	2
15. Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño	2	4

^aN = 64

Se encontró que las actividades realizadas con mayor frecuencia se relacionan con el uso de lápiz y papel, y con la lectura de impresos presentes en su medio; dichas actividades fueron ofrecer al niño lápiz y papel cuando papá, mamá u otros miembros de la familia escriben (47 de 64 familias), leer al niño letreros y mensajes que encuentran al ir por la calle (48 de 64 familias), realizar actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras (41 de 64 familias) y dibujar o escribir con el niño (48 de 64 familias).

Las actividades realizadas con menor frecuencia fueron visitar la biblioteca con el niño (una familia) y acudir a la librería con el propósito de comprar libros para el niño (dos familias), de un total de 64 familias.

Se realizó un análisis de tabulaciones cruzadas empleando la prueba de significancia χ^2 con el fin de determinar si existen diferencias en la población con respecto a las prácticas alfabetizadoras del hogar, representadas por la frecuencia de actividades de lectura en casa, en función del nivel socioeconómico y de la escolaridad del padre y de la madre. Sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la *Escolaridad del Padre y Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño*: $\chi^2 (30, 64) = 49.578, p = 0.14$, y entre la *Escolaridad del padre y Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño* $\chi^2 (30, 53) = 49.161, p = .015$. De este modo, se observa que hubo diferencias en las actividades que realizaban los padres, y que implicaban escribir y dibujar con el niño, así como acudir a la librería para comprar libros para el niño, en función del nivel escolar del padre; los padres con mayor nivel de escolaridad realizaban estas actividades más de una vez por semana o diario, no así los padres de menor nivel escolar.

Para ahondar en la información acerca de si existe una relación entre el nivel socioeconómico y escolaridad del padre y de la madre, y las actividades relacionadas con la lectura y escritura realizadas en casa, se realizó un análisis de correlación.

Se obtuvieron los coeficientes de correlación Rho de Spearman, los cuales se muestran en la tabla 17.

Aunque hubo varias correlaciones significativas, sólo se muestran los hallazgos en función de la escolaridad del padre, la madre y el nivel socioeconómico.

Escolaridad de los padres.

o Escolaridad del padre mostró una correlación positiva con el *total de materiales de lectura presentes en el hogar* (.275, $p < .05$) y con *papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso diario* (.217, $p < .05$).

o Escolaridad de la madre mostró una correlación positiva con el *total de materiales de lectura presentes en el hogar* (.246, $p < .05$) y con *papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño* (.245, $p < .05$).

También se encontraron correlaciones negativas entre la escolaridad de la madre y *papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras* (-.321, $p < .01$); *papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o*

escriben con el niño (-.375, $p < .01$); papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño (-.211, $p < .05$).

Tabla 17

Correlaciones entre la escolaridad del padre, la madre, el nivel socioeconómico y las actividades de lectura y escritura realizadas en el hogar

	escolaridad padre	escolaridad madre	nivel socio económico	total materiales de lectura presentes en el hogar	leen al niño instructivos	leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos u otros objetos de uso diario	explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura	realizan actividades de manipular o dibujar letras o palabras	dibujan o escriben con el niño	leen y comentan los textos escritos por el niño	acuden a la librería a comprar libros para el niño
escolaridad padre	1	.305*	.177	.275*	.191	.217*	.194	-.071	-.105	-.002	.207
escolaridad madre		1	.377**	.246*	.068	.197	.124	-.321**	-.375**	-.211*	.245*
nivel socioeconómico			1	.182	.279*	.121	.240*	-.064	-.295**	-.127	.134
total materiales de lectura presentes en el hogar				1	.156	.079	.211	-.065	-.168	.021	.04
leen al niño instructivos					1	.455**	.305*	0.231	0.059	-0.039	0.01
leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos u otros objetos de uso diario						1	.260*	0.09	0.181	.259*	0.106
explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura							1	.337*	0.157	.365*	.322*
realizan actividades de manipular o dibujar letras o palabras								1	.674**	.449**	0.127
dibujan o escriben con el niño									1	.502**	0.141
leen y comentan los textos escritos por el niño										1	-0.009
acuden a la librería a comprar libros para el niño											1

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Nota: se resaltan únicamente las correlaciones significativas en función de la escolaridad del padre, la madre y el nivel socioeconómico.

Nivel socioeconómico.

- Mostró una correlación positiva con *papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño* (.279, $p < .05$); *papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura* (.240, $p < .05$). También se encontró una correlación negativa con *papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño*.

Habilidades lingüísticas orales

Los datos acerca de las habilidades lingüísticas orales se obtuvieron por medio de la aplicación del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL) (Vega, 1991), el cual consta de los siguientes aspectos:

- Pronunciación correcta de los sonidos del habla.
- Discriminación de sonidos.
- Análisis y síntesis auditivos.
- Recuperación de nombres ante la presentación de láminas.
- Seguimiento de instrucciones.
- Conocimiento del significado de las palabras.
- Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas.
- Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles.
- Diferencia entre dibujo y texto.
- Expresión espontánea.

En el apartado de instrumentos se describe el mismo, mientras que en el apéndice C se presenta el protocolo de aplicación.

Se obtuvo el porcentaje promedio de la muestra total para cada una de las habilidades lingüísticas orales, sumando los porcentajes de cada uno de los casos por subprueba y dividiéndolos entre el total de la muestra; los resultados se registran en la figura 1.

El desempeño global de los niños se ubicó por debajo del 50% en casi todas las habilidades lingüísticas orales evaluadas; las excepciones fueron el seguimiento de instrucciones y la capacidad para distinguir entre dibujo y texto, donde lograron un promedio de 83% y 59%, respectivamente.

El porcentaje promedio total de la prueba fue de 26%, muy por debajo del 100% esperado.

Globalmente, el puntaje de toda la escala se vio afectado por las fallas lingüísticas presentadas por estos niños. En muchas escalas se obtuvieron puntajes de cero, por ausencia de

respuesta o respuesta ininteligible o muy pobre, como es el caso de los niños que sólo dijeron algunas palabras.

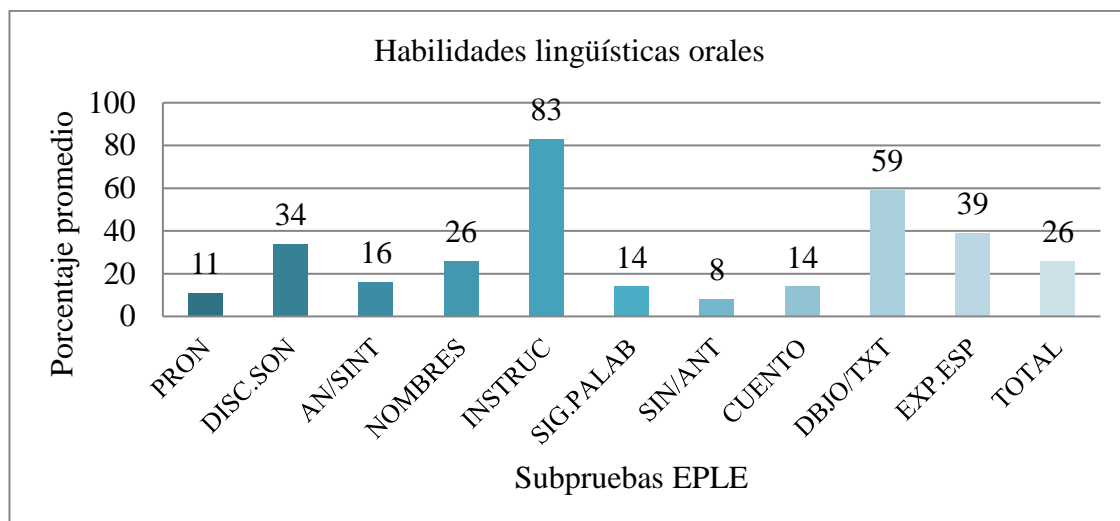


Figura 1. Porcentaje promedio de las habilidades lingüísticas orales.

PRON = Pronunciación correcta de los sonidos del habla; DISC.SON = discriminación de sonidos; AN/SINT = análisis y síntesis auditivos; NOMBRES = recuperación de nombres ante la presentación de láminas; INSTRUC = seguimiento de instrucciones; SIG.PALAB = conocimiento del significado de las palabras; SIN/ANT = comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; CUENTO = repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles; DBO/TXT = diferencia entre dibujo y texto; EXP.ESP = expresión espontánea; TOTAL = puntaje EPLE total.

También los puntajes se vieron afectados por las fallas para comprender las indicaciones de tal modo que, sobre todo en la escala de discriminación, dio la impresión de que muchos pudieron atinar más que comprender.

Con respecto a las habilidades de conciencia fonológica, los niños mostraron un desempeño bajo; el porcentaje promedio más bajo correspondió a la capacidad para pronunciar los fonemas de manera correcta, que se ubicó por debajo del 50%, seguido por la capacidad de análisis y síntesis auditivas de los sonidos del lenguaje. El porcentaje promedio más alto correspondió a la discriminación de sonidos verbales, relacionada con la capacidad para percibir y distinguir los fonemas, pero aún ésta tuvo un nivel muy por debajo del 100%.

En cuanto a las habilidades de codificación semántica, también mostraron un porcentaje promedio muy por debajo del 50%. El desempeño más bajo correspondió a la subprueba de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, con un porcentaje promedio muy por debajo del 50%. Estas subpruebas se relacionan con la capacidad para extraer significados a través de las palabras y sus relaciones. Se observó que los niños mostraron dificultades para identificar y señalar

características relevantes al objeto, incluso físicas o de uso, que les permitieran asociarlos de algún modo, así como establecer generalizaciones y categorías entre ellas.

También manifestaron un desempeño muy por debajo del 50% en subpruebas relacionadas con el desarrollo del vocabulario, como es la subprueba de conocimiento del significado de las palabras y la recuperación de nombres ante la presentación de láminas; los niños presentaron errores, o incluso incapacidad, para nombrar objetos presentados en una lámina, así como para explicar el significado de una palabra. Al igual que en la subprueba de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, tuvieron dificultades para identificar y señalar características relevantes al objeto.

Asimismo, mostraron un bajo desempeño en las subpruebas de repetición de un cuento y expresión espontánea. Tuvieron dificultades para identificar y explicitar verbalmente la información relevante; de igual modo, sus habilidades narrativas fueron pobres. En este sentido, se encontró la presencia de fallas gramaticales tales como errores en el uso adecuado de concordancias de género y número, así como en el empleo correcto de sustantivos, verbos, pronombres y nexos, llegando incluso a la ausencia en el uso de estos; a nivel semántico se observó un nivel de vocabulario bajo, tanto en cantidad como en variedad; también presentaron fallas para integrar el discurso, así como para establecer una secuencia correcta entre las ideas.

Las habilidades mejor desarrolladas fueron la capacidad para seguir indicaciones, relacionada con la comprensión del lenguaje, así como la capacidad para distinguir entre dibujo y texto, que se relaciona con los conocimientos del niño acerca de los convencionalismos del lenguaje escrito.

Globalmente, el puntaje de toda la escala se vio afectado por las fallas lingüísticas presentadas por estos niños. En muchas escalas se obtuvieron puntajes de cero por ausencia de respuesta o respuesta ininteligible, o severa capacidad expresiva. Además con frecuencia se tuvo que recurrir a repetir parcialmente las indicaciones ante cada consigna, así como a emplear apoyos gestuales con el fin de obtener respuestas, pero algunos niños, incluso con estos apoyos, no lograron comprender las indicaciones de las subpruebas. Así, sólo dos niños (3% de la muestra) comprendieron completamente las indicaciones sin apoyos, mientras que 17 (26%) las comprendieron parcialmente, e incluso en algunos casos, aunque las comprendieron de inicio, las olvidaron conforme avanzó la evaluación.

Desempeño por grupos de edad.

Como se observa en la figura 2, el desempeño de los niños por grupo de edad muestra cierta tendencia al incremento para todas las habilidades lingüísticas orales evaluadas conforme ésta

aumenta, lo cual corresponde a lo esperado, dado que son niños que están en proceso de adquirir y consolidar su lenguaje oral, aunque se puede apreciar que, en algunos casos, niños de mayor edad obtuvieron un porcentaje promedio más bajo que niños de menor edad en prácticamente todas las subescalas, salvo en la de análisis y síntesis auditiva.

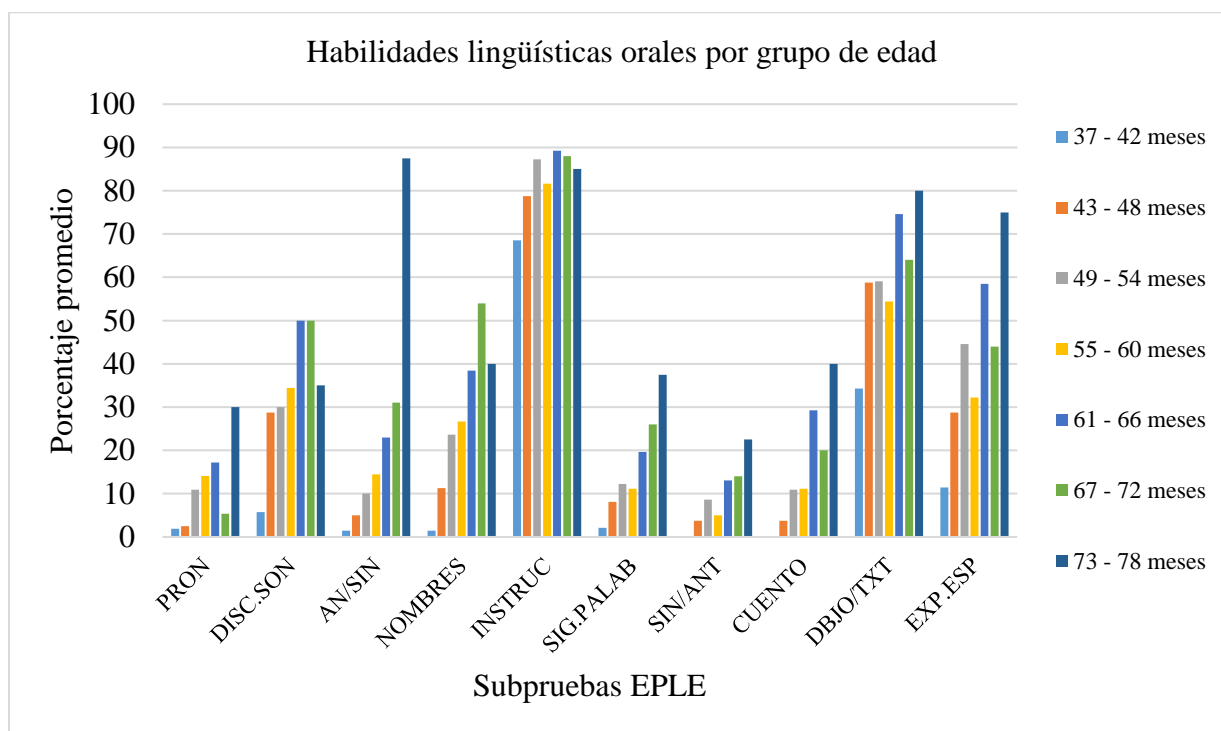


Figura 2. Porcentaje promedio por subgrupos de edad de las habilidades lingüísticas orales evaluadas.

PRON = Pronunciación correcta de los sonidos del habla; DISC.SON = discriminación de sonidos; AN/SINT = análisis y síntesis auditivos; NOMBRES = recuperación de nombres ante la presentación de láminas; INSTRUC = seguimiento de instrucciones; SIG.PALAB = conocimiento del significado de las palabras; SIN/ANT = comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; CUENTO = repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles; DBO/TXT = diferencia entre dibujo y texto; EXP. ESP = expresión espontánea.

Entre subgrupos se observó un patrón similar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas valoradas; esto quiere decir que las áreas de mayor y menor desarrollo fueron las mismas y se mantuvieron consistentes a lo largo de los años para cada grupo de edad.

El desempeño de los subgrupos para cada una de las subpruebas se ubicó en o por debajo del 50% salvo para el seguimiento de instrucciones y, únicamente para el subgrupo de 73 a 78 meses (6.1 – 6.6 años), en el análisis y síntesis auditivos. Con respecto a la capacidad para distinguir entre dibujo y texto, sólo los niños de 37 a 42 meses (3.1 – 3.6 años) tuvieron un desempeño por debajo del 50%, mientras que los niños entre 43 a 78 meses (3.7 – 6.6 años) mostraron un porcentaje de respuestas correctas de entre un 59 a 80%.

El porcentaje promedio total de la prueba para cada grupo de edad se ubicó en o por debajo de 51%.

Con respecto a las habilidades de conciencia fonológica, el desempeño por subgrupos de edad fue bajo, ya que el porcentaje promedio estuvo en o por debajo del 50%, tanto en la capacidad para pronunciar los fonemas de manera correcta, como en la capacidad de discriminación de sonidos verbales, en el análisis y la síntesis auditivos, relacionados con la habilidad para identificar los fonemas y sílabas de las palabras.

En todos los subgrupos de edad, el porcentaje promedio más alto de estas habilidades correspondió a la capacidad para discriminar los fonemas, aunque el desempeño, incluso en los niños más grandes, no pasó de un porcentaje promedio de 50% o menor. La excepción fue el subgrupo de 73 a 78 meses (6.1 – 6.6 años), donde el porcentaje promedio más alto fue el de análisis y síntesis auditivos, que alcanzó un porcentaje promedio de 88%. Cabe señalar que este subgrupo estuvo conformado sólo por dos niños, con puntajes muy distintos entre ellos, lo cual pudo influir en los resultados obtenidos.

Tabla 18

Ejemplos de respuestas de la subprueba de pronunciación

Caso	Edad	Tipo de retraso de lenguaje	Reactivo	Respuesta	Porcentaje de respuestas correctas
42: Jesús	49 meses (4.1 años)	Mixto	Gis Baño Blusa Araña Objeto	Tis No Sha Na To	0%
14: Sandy	76 meses (6.4 años)	Mixto	Flan Olmo Mixto Plebeyo Desglosa	Flan Tolmo Mito Febedeo Leglotla	30%
32: Johan	58 meses (4.10 años)	Expresivo	Alto Grito Araña Objeto Plebeyo	Alto Guito Aaña Ojecto Pebeyo	53%

De este modo, los niños de hasta 60 meses (5.0 años), mostraron un desempeño similar y uniformemente bajo en estas habilidades mientras que, en los niños de 61 meses (5.1 años) y más, se observó que las habilidades de percepción y discriminación auditiva, aunque mostraron un desempeño promedio por debajo del 50%, presentaron mejor desarrollo en comparación con la

capacidad de articular correctamente los fonemas del lenguaje, la cual se fue rezagando. En la tabla 18 se muestran algunos ejemplos de respuestas que dieron niños en la subprueba de articulación. Cabe señalar que su nombre fue modificado al presentar los resultados.

Es importante señalar que los puntajes obtenidos por los niños se vieron afectados por sus dificultades expresivas, ya sea por errores derivados de fallas articulatorias múltiples que tornaron su lenguaje incluso ininteligible, hasta severa incapacidad expresiva.

Se destaca que, en las subpruebas de discriminación de sonidos verbales, así como en las de análisis y síntesis auditivos, se tuvo que traducir la indicación y, además, se dieron apoyos adicionales para lograr una respuesta, dado que la mayoría de los niños no comprendieron las indicaciones. De esta forma, en la subprueba de discriminación de sonidos verbales, la consigna correspondiente *dime si suenan igual o diferente*, se fue repitiendo ante cada reactivo, a veces varias veces, e incluso se pusieron ejemplos adicionales tales como: *sopa- sopa, ¿suena igual o diferente?...suena igual porque es la misma palabra, pero si te digo sopa- perro, ¿cómo suena?, suena diferente porque son palabras diferentes*.

En el caso de las subpruebas de análisis y síntesis auditivos, se apoyó la consigna con gestos manuales; por ejemplo, en la subprueba de síntesis, al indicar *te voy a decir unas palabras, separadas en sus partes y tú me vas a repetir cada palabra pero completa*, se utilizaban los dedos para señalar cada sílaba por separado (por ejemplo, co-che), y después se juntaban ambos dedos mientras se le repetía la palabra completa (coche); lo anterior con el fin de que el niño visualizara los conceptos de separado y junto. Del mismo modo, en la subprueba de análisis, se empleaban los dedos juntos (uno para cada palabra, por ejemplo, ante- ojos) para decir la palabra completa (anteojos), y después se separaban los dedos mientras se decían las dos palabras (ante – ojos). Es importante mencionar que algunos niños, incluso con estos apoyos, no lograron comprender las indicaciones de estas subpruebas. Así, sólo dos niños (3% de la muestra) comprendieron completamente las indicaciones sin apoyos, mientras que 17 (26%) las comprendieron parcialmente, e incluso en algunos casos, aunque las comprendieron de inicio, las olvidaron conforme avanzaba la prueba. A su vez, 45 niños (70%), aún con los apoyos referidos, no comprendieron las indicaciones. En la tabla 19 se muestran algunos ejemplos de las respuestas que dieron los niños en la subprueba de discriminación auditiva.

Además, se considera que el desempeño puede ser aún más bajo en la subprueba de discriminación de sonidos verbales ya que, además de las fallas en la comprensión de las indicaciones, en ocasiones se tuvo la impresión de que los niños atinaron mientras que en la

subprueba de análisis y síntesis auditivos, el puntaje se vio afectado, además de las dificultades para comprender la consigna, por las fallas articulatorias ya señaladas. En la tabla 20 se muestran algunos ejemplos de las respuestas que dieron los niños en estas subpruebas.

Tabla 19

Ejemplos de respuestas de la subprueba de discriminación auditiva

Caso	Edad	Tipo de retraso de lenguaje	Reactivo	Respuesta	Porcentaje de respuestas correctas
34: Henry	37 meses (3.1 años)	Expresivo	Día – tía Rama – rama Corredor – comedor	A – ta Ma / ^a si, va Do / ^a De	0%
12: Saúl	57 meses (4.9 años)	Mixto	Pan – ban Rama – rama Paleta – paleta	Diferente Diferente Igual	60%
58: Alan	66 meses (5.6 años)	Expresivo	Pata – bata Mono – mono Panal – banal	Baá – baá / ^a Igual ... / ^a Igual Balal – palal / ^a Diferente	70%

^a Nota: Se repite ¿Pero es igual o diferente?

Con respecto a las habilidades de codificación semántica, también se apreció un perfil de desempeño muy similar entre los subgrupos, y con tendencia a la progresión conforme aumentó la edad. El porcentaje promedio en estas habilidades para todos los subgrupos se muestra por debajo del 50% para casi todas las subpruebas evaluadas.

Tabla 20

Ejemplos de respuestas de las subprueba de análisis y síntesis auditivos

Caso	Edad	Tipo de retraso de lenguaje	Reactivo	Respuesta	Porcentaje de respuestas correctas
28: Evan Tadeo	54 meses (4.6 años)	Mixto	Síntesis auditiva Co – che Ca – rre – ta	Coche Caretta	35%
			Análisis auditivo Anteojos Telefoto	Atiojo Telefoto	
47: David	74 meses (6.2 años)	Expresivo	Síntesis auditiva Co – ro – na La – pi – ce – ro	Colona Lapicelo	80%

		Análisis auditivo			
			Interpersonal Cumpleaños	Inte – pe – so –nal Cu – pla – ños	
59: Johan Igor			Síntesis auditiva		
	59 meses (4.11 años)	Mixto	Te – ma Te – lé – fo – no	Pe – ma E – fo –no	5%
		Análisis auditivo			
			Antesala Marcapasos	Ala Ato	

La habilidad en la cual se observó un desempeño más bajo en todos los grupos de edad correspondió a la subprueba de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; le siguieron las habilidades relacionadas con el desarrollo del vocabulario y conceptos verbales, tanto para la recuperación de nombres ante la presentación de láminas como para explicar el significado de las palabras, cuyos porcentajes promedio se ubicaron en o por debajo del 54%. También mostraron un bajo desempeño en la habilidad para repetir un cuento señalando ideas principales y detalles, y en su capacidad de expresión espontánea.

El mejor desempeño se observó en la habilidad para seguir instrucciones. También mostraron habilidad para distinguir entre dibujo y texto. Incluso los niños más pequeños lograron distinguirlos y desde los 45 meses, algún niño logró diferenciar entre el dibujo y texto en el 100% de los casos.

Tabla 21

Ejemplos de respuestas de la subprueba de recuperación de nombres

Caso	Edad	Tipo de retraso de lenguaje	Reactivo	Respuesta	Porcentaje de respuestas correctas
46: Emilio	69 meses (5.9 años)	Expresivo	Cortina	Cotinas	50%
			Cuadro	...au cualalo (¿un cuadrado? ^a)	
			Televisión	Una tele	
			Florero	Una maceta pon foles	
			Carreola	...pala tievá bebés (parallevar bebés)	
			Mesita	...los...	
13: Aline	45 meses (3.9 años)	Expresivo	Ventana	A	0%
			Cortina	Sa	
			Cuadro	Cho	

			Televisión	So	
			Mesita	So	
30: David	42 meses (3.6 años)	Mixto	Ventana	---	0%
			Periódico	Mepobejo (¿? ^a)	
			Florero	Toles (¿flores? ^a)	
			Librero	Libos (libros)	
			Lámpara	Una patana (¿? ^a)	

^aNota: Respuestas dudosas o ininteligibles.

En la subprueba de recuperación de nombres ante la presentación de láminas, entre las fallas observadas al nombrar los objetos, se encontró incapacidad para nombrar, decir una palabra por otra, o dar respuestas ininteligibles. En la tabla 21 se presentan ejemplos de las respuestas dadas por los niños.

La ejecución de los niños en la subprueba de seguimiento de instrucciones alcanzó un porcentaje promedio de desempeño ubicado entre 69% a 85%, siendo una de las que alcanzaron un mejor desempeño. En general los niños, aún aquellos con un retraso mixto de lenguaje, tuvieron buena capacidad para seguir las indicaciones. Generalmente las fallas se presentaron en la última instrucción, que implica realizar cuatro acciones: *Toma el papel, toma el crayón, haz un dibujo, dame el papel*; se observó que con frecuencia olvidaron entregar el papel.

También se observaron fallas derivadas de defectos de atención, de tal modo que, al momento de dar las consignas, no atendían a lo que se les decía o empezaban a actuar aún antes de que se les acabara de dar la consigna; asimismo, se observó en otros casos algún grado de timidez por parte de los menores, de tal modo que no se animaban a realizar las actividades solicitadas.

En la subprueba de conocimiento del significado de las palabras se observó un desempeño muy bajo. Los niños mostraron dificultades para identificar y señalar características relevantes del objeto que les permitieran explicar el significado de las palabras, e incluso, incapacidad para dar alguna respuesta. En algunos casos, aunque los niños mostraron incapacidad para expresar verbalmente el significado de una palabra, lograron expresarlo parcialmente por medio de gestos; por ejemplo, a la pregunta *¿qué es un suéter?*, el niño señaló su suéter; a la pregunta, *¿qué es un lápiz?*, hizo el gesto de escribir; a la pregunta *¿qué es un carro?*, fingió manejar. Para fines de la calificación, se puntuaron con cero, pero es importante destacar que, al igual que en otras subpruebas, las limitantes lingüísticas, ya sea por fallas articulatorias que tornaron el lenguaje difícilmente inteligible y/ o ininteligible, hasta la incapacidad expresiva franca, afectaron el

desempeño en esta subprueba. En la tabla 22 se muestran algunos ejemplos de las respuestas dadas por los niños en esta prueba.

Tabla 22

Ejemplos de respuestas de la subprueba de conocimiento del significado de las palabras

Caso	Edad	Tipo de retraso de lenguaje	Reactivo	Respuesta	Porcentaje de respuestas correctas
52: José Eduardo	48 meses (4 años)	Mixto	Casa Bebé Lápiz	... Ubebé (un bebé) Ajampiz (un lápiz ^a)	0%
63: Aline	70 meses (5.10 años)	Expresivo	Libro Suéter Carro	Un libo es, se usa pala ledé y y tae como unas hojas (Un libro es, se usa para leer y y trae como unas hojas) Un suétel es pala ponéselo y tene sus mangas pelo algunos no (Un suéter es para ponérselo y tiene sus mangas pero algunos no) Un calo es...un calo...e...es...es...es...pa...es pada...pala...pala... (Un carro es...para...)	45%
20: Zita	59 meses (4.11 años)	Mixto	Lápiz Perro	Un lápi.....una vaca Un...e un pelo...un pelo ma...un pelo, una mamá, un niño o una mamá o un papá pelen agalá al pelo (Un...es un perro...un perro ma....un perro, una mamá, un niño o una mamá o un papá pueden agarrar al perro ^a)	5%

^aNota: Respuestas dudosas o ininteligibles.

Como se ha señalado, en la subprueba de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas fue donde se observó el desempeño más bajo en todos los grupos de edad; esta subprueba se relaciona con la generación de significados a partir de las palabras.

Globalmente se observó que los niños mostraron muchas dificultades, no sólo para dar una respuesta, sino para entender las indicaciones, por lo cual a menudo se les tuvo que dar alguna pauta para ayudarlos; por ejemplo, en el caso de la prueba de sinónimos, después de dar la indicación *Te voy a decir unas palabras y tú me vas a decir para cada palabra, otra que quiera decir los mismo*, y mencionar el ejemplo, se agregaba *De qué otro modo le puedes decir a...* En el caso de la prueba de antónimos, después de dar la indicación *Te voy a decir unas palabras y tú me vas a decir para cada*

una, otra que quiera decir lo contrario, y mencionar el ejemplo, se agregaba: *si no es... (por ejemplo, flaco), ¿cómo es?* A pesar de estas pautas, a menudo los niños, incluso los más grandes, no lograron responder de manera apropiada; mostraron dificultades para establecer relaciones y categorizaciones. En la tabla 23 se presentan ejemplos de las respuestas dadas por los niños en esta subprueba.

Tabla 23

Ejemplos de respuestas de la subprueba de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas

	Caso	Edad	Tipo de retraso de lenguaje	Reactivo	Respuesta
Sinónimos	15: Iker	58 meses (4.10 años)	Expresivo	Can Oveja	...que ...que can E...oveja
Antónimos	10: José Arturo	54 meses (4.6 años)	Mixto	Asno Arriba Lento	Ango (Asno) Una noche ... doto ^a
Palabras supraordinadas (conceptos)	39: Laura	59 meses (4.11 años)	Mixto	Flaco Frutas Animales	E godo (Es gordo)banana...naaja (.....banana...naranja) Uaatón ese tu amainba y una vaca e que unaiba ^a

^aNota: Respuestas ausente, dudosa o ininteligible.

Los niños también mostraron un bajo desempeño en sus habilidades narrativas valoradas a través de la repetición de un cuento señalando ideas principales y detalles, así como en su expresión espontánea, respetando las reglas gramaticales y semánticas. Comparativamente, mostraron mejor desempeño en la capacidad expresiva espontánea que al contar un cuento, lo cual podría relacionarse con una baja capacidad de retención de la información, ya que se observó que la mayoría de los niños no logró recordar ni siquiera una idea general. Los bajos puntajes obtenidos también pudieron relacionarse con las dificultades expresivas, incluyendo la ininteligibilidad del lenguaje, así como con su vocabulario limitado y con su capacidad para elaborar frases e integrarlas en un discurso. En la tabla 24 se muestran algunos ejemplos de las respuestas en esta subprueba.

Fue en la subprueba de distinguir entre dibujo y texto donde los niños mostraron mejor desempeño; incluso los niños más pequeños lograron distinguirlos y desde los 45 meses, algún niño logró diferenciar entre el dibujo y texto en el 100% de los casos. El hecho de que logran distinguir entre texto e imagen remite a la noción que pueden tener acerca de que los trazos se traducen en un significado, esto es, *dicen algo*.

Tabla 24

Ejemplos de respuestas de la subprueba de repetición de un cuento

Caso	Recuento	Traducción
3: Esteban 41 meses / 3.5 años Retraso de lenguaje expresivo	e..... ^a	No dice nada
17: Macarena 52 meses / 4.4 años Retraso de lenguaje expresivo	E miña de fabia e... a ¿? Había late eté...de ¿? Taba ¿??? Acatatulla ¿?... (¿y ya?) y ya ^a	Ininteligible
57: Julio 63 meses / 5.3 años Retraso de lenguaje mixtono lo sabo / ete niño tenía un oso e peluche, amomucho y tenía nelo y ela muy peteñol y entonces lo llevaba a la ecuela y todo día e nueme con el	...no lo sabo (sé) / este niño tenía un oso (d) e peluche, ¿? Y tenía negro (¿?) y era muy pequeño y entonces lo llevaba a la escuela y todo (el) día (s)e (¿?) duerme con él

^aNota: Respuestas ausente, dudosa o ininteligible.

Finalmente, en la subprueba de expresión espontánea mostraron fallas para la elaboración gramatical adecuada; presentaron errores en las concordancias de género y número, así como omisión y/o mal uso de los elementos gramaticales tales como sustantivos, verbos, pronombres y nexos. Asimismo, su nivel de vocabulario fue pobre en términos de número y diversidad. En la tabla 25 se muestran algunos ejemplos de las habilidades de expresión espontánea de estos niños.

Tabla 25

Ejemplos de respuestas de la subprueba de expresión espontánea

Caso	Edad	Tipo de retraso	Porcentaje de respuestas correctas
6: Alicia	59 meses / 4.11 años	Retraso de lenguaje mixto	90%
Expresión espontánea	Yo no sabo. E que mi papá va se su copleaños. Má, ¿que día cumple? Yo queo pastel de Ensa. Es que Ana, a a Elsa la hizo un muñeco de lleve, un muñeco de lleve y lego se hizo mostruo y lego la dazaron y luego la dazaron y también al Olaf. El Oval dice abiosos a y dice el Oval y dice el Olaf no me cuelda Elsa.		
Traducción	Yo no sabo (sé). Es que mi papá va (a) ser su cumpleaños. Mamá, ¿qué día cumple? Yo quiero pastel de Elsa. Es que Ana, a a Elsa la hizo un muñeco de nieve, un muñeco de nieve y luego se hizo monstruo y luego la lanzaron ^a y luego la lanzaron ^a y también al Olaf. El Olaf dice abiosos a ^a y dice el Olaf y dice el Olaf no me ^a Elsa.		

54: Edgar	46 meses / 3. 10 años	Retraso de lenguaje mixto	0%
Expresión espontánea		Traducción	
Aquí		Aquí	
Epato /aaa		El pato / ^a	
Oso		Oso	
El plato		El plato	
Sí		Sí	
Este		Este	
9: Manolo	72 meses / 6 años	Retraso de lenguaje expresivo	50%
Expresión espontánea		Traducción	
E voy a llevá a mi casa		E ^a voy a llevar a mi casa	
Me buta dibujá, sí		Me gusta dibujar, sí	
Mi casa		Mi casa	
Aquí va se uio uio		Aquí va ^a	
No e mayó va se aquí		No ^a aquí	
Mamá, yo no ¿?		Mamá, yo no ^a	
Yo abiba y tu abaco y mi papá tamie ee no ee noche		Yo arriba y tu abajo y mi papá también ^a noche	
Es una cadedita e mao y sí, ¡ah, da!, un cadedita. No, no mia acabo		Es una cadenita ^a y sí ¡ah, ya!, un (a) cadenita. No, no ^a acabo	
Tene un alito mamá, aquí ecima		Tiene un ^a mamá, aquí encima	
Ete pate nata y uy uyu		Este ^a	
¿Cuánto año tene?		¿Cuántos años tiene?	
¿Mi papá tene poquito año?		¿Mi papá tiene poquitos años?	
Ya me tadé mucho		Ya me tardé mucho	
E ya no sé cómo e mi nombre...		E ^a ya no sé cómo es mi nombre...	
Emaienaquita...ma quita		^a	
Yo no fui, e camio sola		Yo no fui, se cambió sola	

^aNota: respuestas ininteligibles o dudosas.

Habilidades lingüísticas escritas

Los datos acerca del conocimiento del lenguaje escrito se obtuvieron por medio de la aplicación del Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial – OLI (Escamilla et al., 1996), el cual consta de los siguientes aspectos:

- Identificación de letras.
- Conceptos del texto impreso.
- Prueba de palabras.
- Vocabulario de escritura.
- Dictado.
- Muestra de escritura.

En el apartado de Instrumentos se describe el mismo, mientras que en el apéndice D se presenta el protocolo de aplicación.

Se obtuvo el puntaje y estantina promedio total de este instrumento para cada grupo de edad, sumando los puntajes de cada una de las pruebas y dividiéndolas entre las seis subpruebas; los resultados se muestran en la figura 3 y 4, respectivamente.

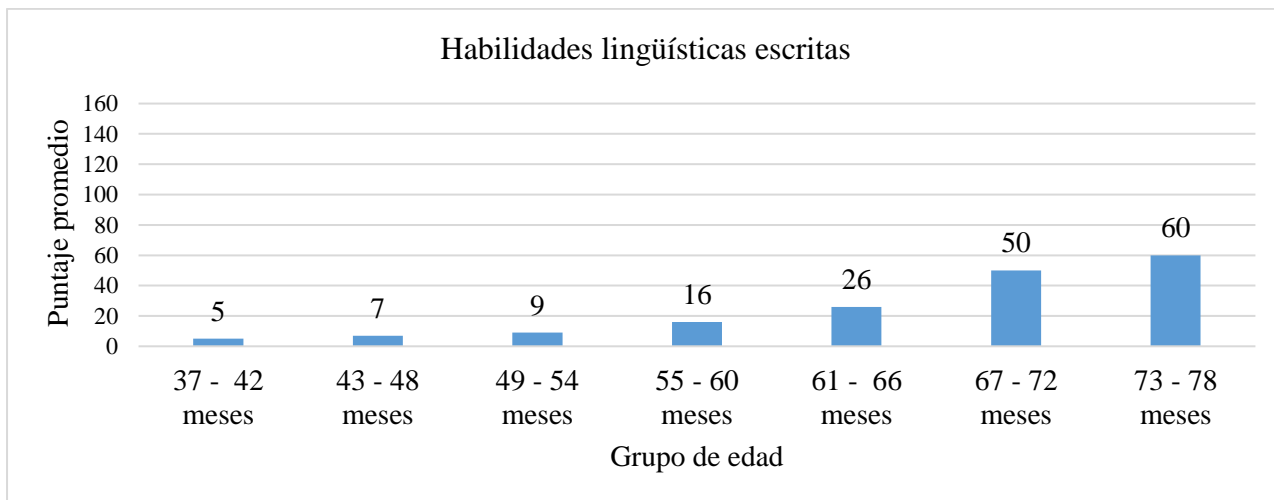


Figura 3. Muestra el puntaje promedio total obtenido para las habilidades lingüísticas escritas por grupo de edad.

Se apreció que, conforme aumenta la edad de los niños, también hubo una progresión en el puntaje obtenido, lo cual indica que hay un aumento gradual de sus conocimientos acerca del lenguaje escrito. Esta progresión es más evidente en la primera gráfica, debido a que, en el caso de las estantinas, el puntaje obtenido por los grupos de edad de 43 a 66 meses, fue la misma.

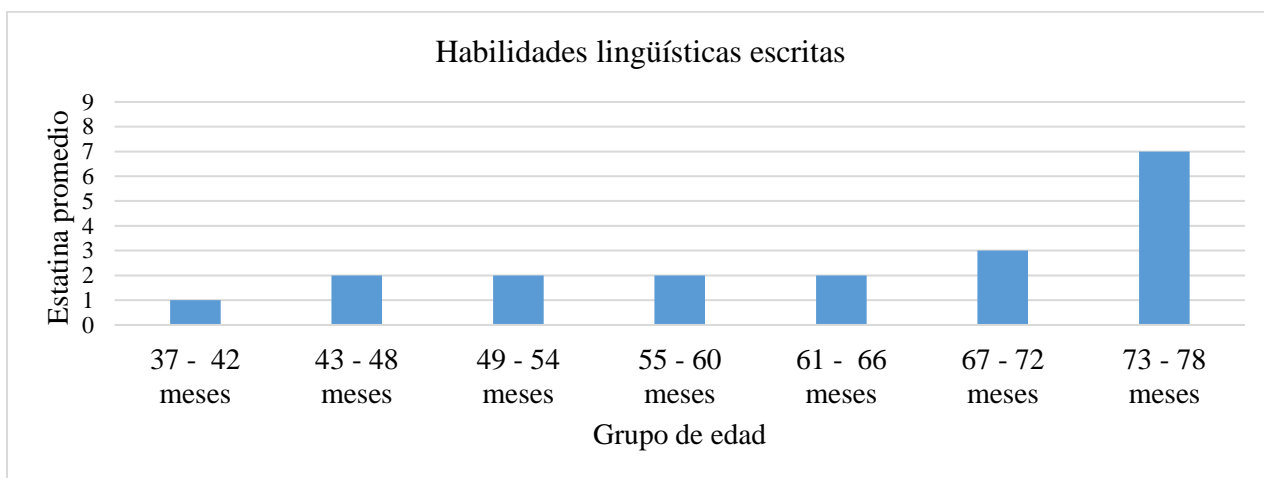


Figura 4. Muestra la estantina promedio total obtenida para las habilidades lingüísticas escritas por grupo de edad.

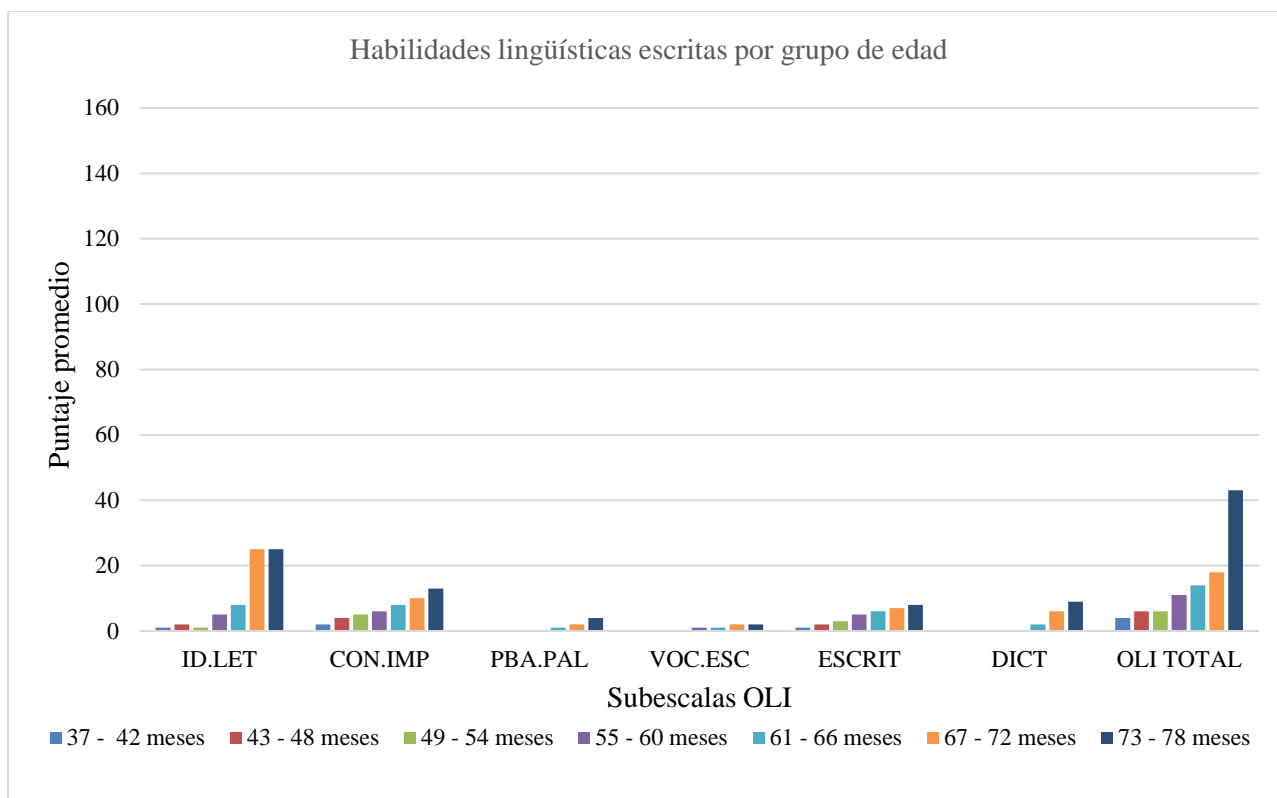


Fig.5. Muestra el puntaje promedio por subgrupos de edad en cada una de las habilidades lingüísticas escritas evaluadas.

ID.LET = identificación de letras; CON.IMP = conceptos acerca del texto impreso; PBA.PAL = prueba de palabras; VOC. ESC = vocabulario de escritura; ESCRIT = muestra de escritura; DICT = dictado; OLI TOTAL = puntaje total OLI.

Nota: Puntajes máximos por subprueba: 1) Identificación de letras: 61; 2) Conceptos acerca del texto impreso: 25; 3) Prueba de palabras: 20; 4) Escritura de vocabulario: no tiene; 5) Dictado: 39; 6) Muestra de escritura: 18. Puntaje máximo de toda la prueba: mínimo 163. La escritura de vocabulario no se incluyó en el cálculo del puntaje total debido a que no tiene un máximo establecido. La estanina 5 corresponde a un puntaje de 0 en la Prueba de palabras.

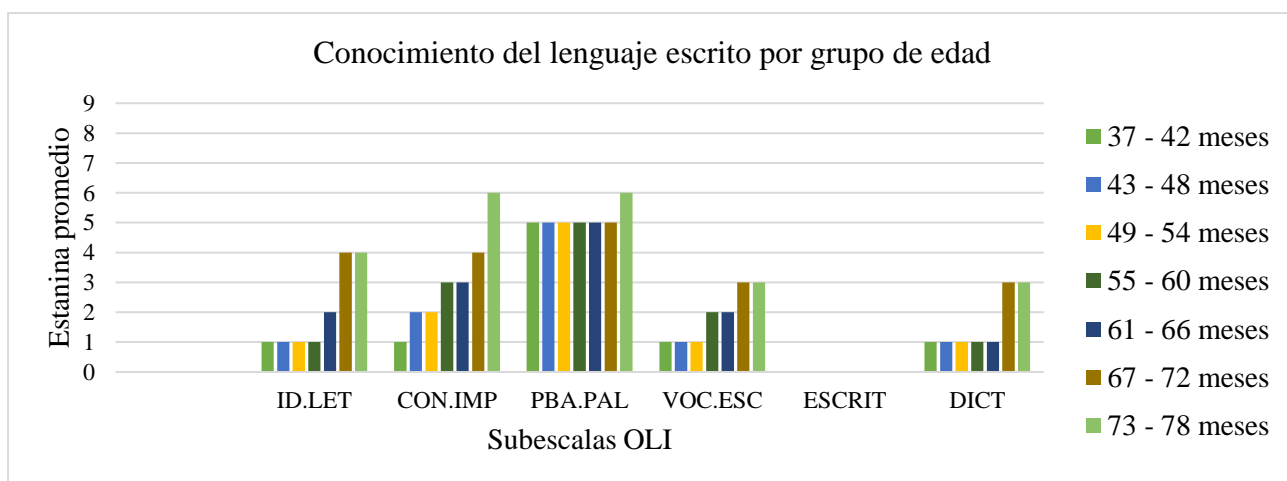


Fig.6. Muestra la estanina promedio por subgrupos de edad en cada una de las habilidades lingüísticas escritas evaluadas.

Nota: La estanina 5 corresponde a un puntaje de 0 en la Prueba de palabras. ID.LET = identificación de letras; CON.IMP = conceptos acerca del texto impreso; PBA.PAL = prueba de palabras; VOC.ESC = vocabulario de escritura; ESCRIT = muestra de escritura; DICT = dictado; OLI TOTAL = puntaje total OLI.

Como se aprecia en la tabla 26 los niños identificaron un promedio de seis letras (estanina 1), con un rango de 49 (mínimo de 0 y máximo de 49), y seis aspectos relacionados con conceptos acerca de lo impreso (estanina 2), con un rango de 14 (mínimo de 0 y máximo de 14); en promedio, no lograron leer ni una palabra (estanina 5); escribieron espontáneamente una palabra de manera convencional (estanina 2) y al dictado (estanina 2). El promedio total de la muestra de escritura (con un puntaje promedio de 4 para cada uno de los tres aspectos evaluados: 1) Nivel de lenguaje; 2) Calidad del mensaje; y 3) Principios direccionales), se ubicó en un nivel no satisfactorio.

Tabla 26

Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas

Habilidades lingüísticas escritas	Puntaje promedio	Estanina
Identificación de letras	6	1
Conceptos acerca de lo impreso	6	2
Prueba de palabras	0	5
Vocabulario de escritura	1	2
Dictado	1	2
	Puntaje	Nivel
Muestra de escritura	4	No satisfactorio

^aN = 64

Con respecto a la identificación de letras, genéricamente, algunos ya las identificaron como letras, pero también las confundieron con números.

Se encontró que los niños identificaron alfabéticamente varias vocales, principalmente A y O; y varias consonantes. Llegaron a nombrar algunas letras como números o las confundieron con otras letras o símbolos. En la tabla 27 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 27

Identificación de letras

Letra	Respuesta del niño
ll	11
L e i	1
S y Z	2
B	3
W	M
M	W
P	B
B	P
i	Uno con puntito
x	tache

Aunque los niños no lograron nombrar alfabéticamente la mayoría de las letras, sí las identificaron como elementos de alguna palabra conocida, que casi siempre fue su nombre, o bien el de sus padres, hermanos o amigos y, ocasionalmente, de alguna otra palabra: *Y* de *pollito*, *S* de *serpiente*, *Z* de *lombriz*. En la tabla 28 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 28

Asociaciones en la subprueba de identificación de letras

Caso	Edad	Letra identificadas	Respuesta del niño
2: Hally Soledad	44 meses	H,N,S,E	Esta sí (Esta sí es de mi nombre)
19: Adán	61 meses	A, E, O, G, D, V, Y	A de mi nombre E de Eleazar O: Olga la tiene así G de Gabriel D de Dante V de Vivi Y de Yaya

En referencia a los conceptos acerca de lo impreso, identificaron seis aspectos. Manejaron correctamente la orientación del libro ya que ubicaron la parte de adelante del libro, esto es, la cubierta; que el texto lleva el mensaje (no la ilustración); algunas reglas direccionales como dónde empezar, dónde seguir y regresar a la izquierda; la parte inferior de un dibujo y que la página izquierda se lee antes que la derecha.

Como se mencionó previamente, en el caso de la prueba de palabras, los resultados indicaron que los niños no leían palabras convencionalmente.

Con respecto al vocabulario de escritura y el dictado, lograron escribir en promedio una palabra de manera convencional, por lo cual, para calificar estos aspectos, se emplearon los criterios mostrados en la tabla 29.

Tabla 29

Desarrollo de la escritura

Nivel	Características
1. Garabatos	Marcas al azar. No se distingue entre dibujo y escritura
2. Dibujo	La ilustración cuenta la historia
3. Repetitivo- lineal	Marcas que siguen una línea uniforme en tamaño y forma (parece letra cursiva)
4. Imita escritura convencional	Puede o no ser lineal, pero contiene elementos de palabras reales
5. Formas memorizadas	Escribe nombres frecuentes e importantes para él (ej. Mamá, papá, su nombre)

6. Formas que parecen letras	Contiene elementos de letras reales. No más de dos formas similares seguidas
7. Letras que corresponden a palabras	Cada letra que escribe representa una palabra. No hay correspondencia de sonido
8. Principios cuantitativos	El número de letras es significativo. Representa hipótesis acerca del número de letras necesario para escribir una palabra.
9. Inicio de deletreo inventado	Refleja hipótesis de que las letras hacen el sonido de su nombre. Nombres de letras como sonidos
10. Fonética simplificada	Una letra por palabra o sílaba, sólo sonidos principales, pocas vocales
11. Deletreo simplificado avanzado	Empieza a regularizar la relación sonido-símbolo, usa vocales. Empieza a poder leerse
12. Deletreo estándar	Corresponde al deletreo estándar

Nota. Adaptado de “Let’s begin Reading right. A developmental approach to emergent literacy”, por M.V. Fields, L.A. Groth, & K.L. Spangler, 2008, Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall; “Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares”, por L. Vega & S. Macotela, 2007, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

La calificación con base en Fields, Groth y Spangler (2008), y Vega (2007), se ubicó en un promedio de nivel cuatro que corresponde a imitar escritura convencional.

Con respecto a la muestra de escritura, para obtener el nivel de desempeño se consideraron los escritos de la subprueba de vocabulario de escritura y cualquier otro escrito obtenido durante la evaluación, los cuales se calificaron con base en los criterios establecidos por Escamilla et al. (1996), considerando los siguientes aspectos:

1. Nivel de lenguaje.
2. Calidad del mensaje.
3. Principios direccionales.

Se empleó el puntaje más alto alcanzado en cada uno de estos aspectos para obtener el puntaje total de la muestra de escritura, ya que se encontró que, en muchos casos, coexisten diferentes niveles de desarrollo de la escritura, como se muestra en las figuras 7, 8 y 9. Este máximo puntaje corresponde a lo que el niño ya es capaz de hacer, aunque no lo use consistentemente.

En el nivel de lenguaje alcanzaron un puntaje promedio de 1, que corresponde a escribir letras; en la calidad del mensaje también obtuvieron un puntaje promedio de 1, que corresponde a tener conceptos de signos; con respecto a los principios direccionales, obtuvieron un puntaje promedio de 2, que indica que mostraron conocimiento relacionado con los principios direccionales.

La muestra total obtuvo un puntaje promedio de 4 que, de acuerdo a Escamilla et al. (1996), corresponde a un rango no satisfactorio, tanto para el nivel de lenguaje, como en la calidad del mensaje y en el manejo de los principios direccionales.

En el siguiente ejemplo (ver tabla 30) se muestran las producciones de escritura de un menor de 52 meses; se puede observar la presencia de diferentes niveles de ejecución escrita, dependiendo de si la actividad fue escribir su nombre, las palabras que conoce o realizar un dictado. De acuerdo al criterio de Escamilla et al. (1996), sólo en la escritura del nombre obtuvo un puntaje de 5, mientras que en la escritura de palabras que sabe y en el dictado los puntajes fueron de 2 y 1 respectivamente.

Por lo anterior, es el puntaje de 5 el que se empleó para establecer la puntuación final del menor en la muestra de escritura. Este puntaje revela el nivel de desarrollo que el niño ha alcanzado.

Tabla 30

Coexistencia de diferentes niveles de desarrollo de la escritura

Muestra de escritura			
Caso 5	Edad: 52 meses / 4. 4 años	Retraso de lenguaje expresivo	
	Puntaje	Descripción	
Nivel de lenguaje	1	Alfabético. Emplea algunas letras.	
Calidad del mensaje	2	Tiene el concepto de que las letras expresa un mensaje. Dice "Aquí está mi nombre".	
Principios direccionales	2	Muestra alguna evidencia de principios direccionales como escribir de izquierda a derecha y regresar a la izquierda.	
Puntaje total de la muestra de escritura	5		

Nota: Criterio de calificación de acuerdo a Escamilla et al. (1996).



Fig. 7. Escritura del nombre.

Nivel 6. Formas que parecen letras. Contiene elementos de letras reales (*R* y probablemente *o*). (Fields et al., 2008; Vega, 2003).



Fig. 8. Escritura de palabras que sabe.

Nivel 1. Garabatos.
 Nivel 2. Dibujos.
 Nivel 6. Formas que parecen letras.
 Contiene elementos de letras reales.
 El niño dice: “Una letra de sol, así, mira: O”
 (Fields et al., 2008; Vega, 2003).

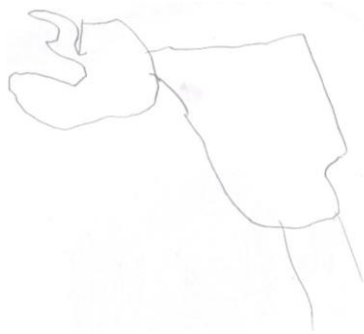


Fig. 9. Dictado.
 Se le dictó: *Tengo un perro en la casa. Lo llevo al parque conmigo.*

Nivel 2. Dibujo. La ilustración cuenta una historia: va dibujando el perro conforme se le dicta.
 (Fields et al., 2008; Vega, 2003).

A continuación se describirán los resultados relacionados con las habilidades del lenguaje escrito, por grupo de edad.

Desarrollo de los conocimientos del lenguaje escrito por grupo de edad.

En la tabla 31 se muestra el desempeño alcanzado por cada uno de los grupos de infantes en el instrumento OLI, medido en estaninas.

Tabla 31

Estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas por grupo de edad

Habilidades lingüísticas escritas	Edad en meses ^a						
	34 – 42 n = 7	43 – 48 n = 8	49 – 54 n = 11	55 – 60 n = 18	61 – 66 n = 13	67 – 72 n = 5	73 – 78 n = 2
Identificación de letras	1	1	1	1	2	4	4

Conceptos acerca de lo impreso	1	2	2	3	3	4	6
Prueba de palabras	5	5	5	5	5	5	6
Vocabulario de escritura	1	1	1	2	2	3	3
Muestra de escritura	0	0	0	0	0	0	0
Dictado	1	1	1	1	1	3	3

^aN = 64

A continuación, se describirán las habilidades lingüísticas escritas por grupo de edad.

Niños de 37 a 42 meses (3.1 a 3.6 años):

Este subgrupo estuvo conformado por siete niños. En la tabla 32 se muestra su desempeño en el Instrumento OLI.

Tabla 32

Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas

Habilidades lingüísticas escritas	Puntaje promedio	Rango	Min/max	Estanina
Identificación de letras	1	5	0/5	1
Conceptos acerca de lo impreso	2	5	0/5	1
Prueba de palabras	0	0	0/0	5
Vocabulario de escritura	0	0	0/0	1
Dictado	0	0	0/0	1
OLI total	4			2
	Mediana			Estanina
Muestra de escritura ^b	1	0	1/1	0

^aN = 64

^bCriterio de calificación con base en Escamilla et al. (1996).

Identificaron alfabéticamente un promedio de una letra, básicamente las vocales *A*, *O* y *E*. Tres de siete niños reconocieron alguna letra de su nombre o de un nombre conocido, como se observa en la tabla 33.

Tabla 33

Identificación de letras

Letra	Respuesta del niño
C	Tita (Christian)
D	de Dani (su hermana Daniela)
E	Quique (indicando que es una letra de su nombre)
LL	1
G	8

Los niños de este grupo identificaron un promedio de dos conceptos acerca de lo impreso. En la tabla 34 se muestran estos aspectos.

Tabla 34

Conceptos acerca de lo impreso

Concepto	Cantidad de niños
Parte de adelante del cuento	5/7
Parte de abajo del dibujo	3/7
El texto impreso lleva el mensaje (no la ilustración)	2/7
Dónde empezar a leer.	

Ningún niño pudo leer palabras de manera convencional aunque dos dijeron algo ante las palabras que se les mostraron, lo cual es un indicativo de que, aún en esta edad tan temprana, algunos pequeños ya tienen alguna noción de que los símbolos se traducen a sonidos. En la tabla 35 se muestra un ejemplo.

Tabla 35

Ejemplo de la lectura en la prueba de palabras

Masculino	Edad: 42 meses / 3.6 años	Retraso de lenguaje mixto
Palabra	Respuesta del niño	
Yo	Con	
Pero	O	
Son	I	
Aquí	O	
Es	Seseta	
Me	Mamesh	
Casa	E	

Ningún niño pudo escribir palabras de manera convencional, ni en la prueba de vocabulario de escritura ni en la muestra de escritura, ubicándose en un nivel no satisfactorio (ver figura 10).



Edad: 41 meses / 3.5 años

Retraso de lenguaje expresivo

Fig 10. Muestra de escritura. 1) Nivel de lenguaje: puntaje = 0, no hay indicios de organización lingüística; 2) Calidad del mensaje: puntaje = 0, no hay indicio de que tenga concepto de signos; 3) Principios direccionales: puntaje = 1, No hay evidencia de principios direccionales; Puntaje total = 1 (Criterio de calificación con base en Escamilla et al., 1996).

Obtuvieron un puntaje de 0 en nivel de lenguaje, porque no escribieron letras, y en calidad del mensaje, porque no mostraron tener concepto de signos, ya que no usaron ni inventaron letras, y un puntaje de 1 en principios direccionales, porque no mostraron evidencia de tener este conocimiento.

En el dictado, estos niños se ubicaron en la categoría 1, correspondiente a garabatos, con base en los criterios de Fields et al. (2008), y Vega (2003).

Niños de 43 a 48 meses (3.7 a 4 años):

Este subgrupo estuvo conformado por ocho niños. En la tabla 36 se muestra su desempeño en el instrumento OLI.

Tabla 36

Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas

Habilidades lingüísticas escritas	Puntaje promedio	Rango	Min/max	Estanina
Identificación de letras	2	4	0/4	1
Conceptos acerca de lo impreso	4	6	2/8	2
Prueba de palabras	0	0	0/0	5
Vocabulario de escritura	0	0	0/0	1
Dictado	0	0	0/0	1
OLI total	6			2
	Mediana			Estanina
Muestra de escritura ^b	1	3	1/4	0

^aN = 64

^bCriterio de calificación con base en Escamilla et al. (1996).

Los niños identificaron alfabéticamente un promedio de dos letras, principalmente las vocales A, O y U, y, en el caso de dos niños, algunas consonantes como M, X y V.

Aunque no las nombraron alfabéticamente, dos reconocieron alguna letra de su nombre o de un nombre conocido, como se observa en la tabla 37.

Tabla 37

Identificación de letras

Caso	Edad	Letra	Respuesta del niño
2: Hanny Selena	44 meses (3.8 años)	A,N,S,E, a, h, l, n, s, e	Esta sí (Esta sí es de mi nombre)

Estos niños también identificaron un promedio de cuatro conceptos acerca de lo impreso. En la tabla 38 se muestran algunos de estos aspectos.

Tabla 38

Conceptos acerca de lo impreso

Concepto	Cantidad de niños
Parte de adelante del cuento	8/8
Aspectos relacionados con la dirección de la lectura, tales como dónde empezar y seguir, regresar a la izquierda	4/8
Parte de abajo del dibujo	7/8
Página izquierda va antes que la derecha	3/8
El texto impreso lleva el mensaje (no la ilustración)	2/8

Ningún niño pudo leer palabras de manera convencional aunque algunos tuvieron noción de que los signos se dicen de algún modo, que las letras son para escribir y que se deben aprender:

(La menor, al ver que la evaluadora escribe en la computadora)

- Niña (al papá): ¿cómo se aprende a escribir? ¿con el alfabeto de letras?

Obtuvieron un puntaje promedio de cero en el vocabulario de escritura ya que ninguno pudo escribir alguna palabra de manera convencional.

En la muestra de escritura obtuvieron una mediana de 1, equivalente a *no satisfactorio*. Con base en el criterio de Escamilla et al. (1996), obtuvieron un puntaje de 0 en nivel de lenguaje, porque no escribieron letras, y en calidad del mensaje, porque no tuvieron concepto de signos, ya que no usaron ni inventaron letras, mientras que en principios direccionales alcanzaron un puntaje de 1, porque no mostraron evidencia de tener este conocimiento.

Al dictado, la mediana se ubicó en una categoría de nivel 1 (Fields et al., 2008; Vega, 2003), correspondiente a garabatos. En la figura 11 se muestra un ejemplo de nivel 3, correspondiente a la categoría de repetitivo-lineal, el cual obtuvieron dos niños de este subgrupo.



45 meses (3.9 años)

Retraso de lenguaje expresivo

Fig. 11. Muestra de la prueba del dictado: *Tengo un perro en la casa. Lo llevo al parque conmigo*, en la cual se aprecian: Nivel 1, que corresponde a garabatos: marcas al azar que no permiten diferenciar entre dibujo y escritura; Nivel 3, que corresponde a repetitivo-lineal: marcas uniformes en tamaño y forma (parece letra cursiva), de acuerdo a los criterios de Fields et al. (2008) y Vega (2003).

Niños de 49 a 54 meses (4.1 a 4-6 años):

Este subgrupo estuvo conformado por once niños. En la tabla 39 se muestra su desempeño en el Instrumento OLI.

Tabla 39

Puntaje y estatinas promedio de las habilidades lingüísticas escritas

Habilidades lingüísticas escritas	Puntaje promedio	Rango	Min/max	Estanina
Identificación de letras	1	5	0/5	1
Conceptos acerca de lo impreso	5	8	1/9	2
Prueba de palabras	0	1	0/1	5
Escritura de vocabulario	0	0	0/0	1
Dictado	0	0	0/0	1
OLI total	6			2
	Mediana			Estanina
Muestra de escritura ^b	3			0

^aN = 64

^bCriterio de calificación con base en Escamilla et al. (1996).

Los niños de este subgrupo identificaron alfabéticamente un promedio de una letra. Entre las letras identificadas estuvieron casi todas las vocales *A, E, O* y *I*, y algunas consonantes: *K, L, V*. Algunos niños confundieron letras con números; otros no nombraron las letras de manera alfabética, pero sí mencionaron palabras que las contenían (por ejemplo, *de serpiente*, para nombrar la letra *S*). Dos niños reconocieron alguna letra de su nombre o de un nombre conocido, como el de sus amigos. En la tabla 40 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 40

Identificación de letras

Letra	El niño la identifica como:
l y i	1
Z	2
B	3
g	8
P	e
T	a
S	De serpiente
A, O, R, g	Mía (Se refiere a que es una letra suya, osea, de su nombre: Rodrigo)
D y d	De Daniel
N	De Nora
S	De Samuel
V	De Violeta

Los niños de este subgrupo identificaron un promedio de cinco conceptos acerca de lo impreso. En la tabla 41 se muestran algunos de ellos.

Tabla 41

Conceptos acerca de lo impreso

Concepto	Cantidad de niños
Parte de adelante del cuento	9/11
Parte de abajo del dibujo	9/11
El texto impreso lleva el mensaje (no la ilustración)	4/11
Dónde empezar a leer, dónde seguir y regresar a la izquierda	7/11
La página izquierda va antes que la derecha	5/11

Ningún niño pudo leer palabras de manera convencional salvo un niño que leyó correctamente la palabra *yo*, mientras que cuatro niños intentaron leer lo cual indica que, al igual que los niños más pequeños, tienen noción de que estos signos se dicen de algún modo y, además, empiezan a relacionar las letras conocidas con las letras de las palabras. En la tabla 42 se muestra un ejemplo.

Tabla 42

Ejemplo de la lectura en la prueba de palabras

Masculino	Edad: 53 meses / 4.5 años	Retraso de lenguaje expresivo
Palabra	Respuesta del niño	
Yo	Co	
Pero	Pe	
Son	Te	
Aquí	O	
Es	Elle	
Soy	Zeta	

Obtuvieron un puntaje promedio de cero en el vocabulario de escritura que implica que no lograron escribir ni una palabra; sólo una niña pudo escribir parcialmente su nombre.

En la muestra de escritura obtuvieron una mediana de 3, equivalente a no satisfactorio. Con base en el criterio de Escamilla et al. (1996), obtuvieron un puntaje de 0 en nivel de lenguaje, porque no escribieron letras; un puntaje de 1 en calidad del mensaje, porque mostraron tener concepto de signos, ya que usaron o inventaron letras, mientras que en principios direccionales alcanzaron un puntaje de 2, porque mostraron tener un conocimiento parcial de ellos. En la figura 12 se presenta un ejemplo.

Al dictado, no escribieron ni una palabra de manera convencional. La mediana se ubicó en una categoría de nivel 2 (Fields et al., 2008; Vega, 2003), correspondiente a dibujo: la ilustración cuenta una historia. En la figura 13 se muestra un ejemplo.

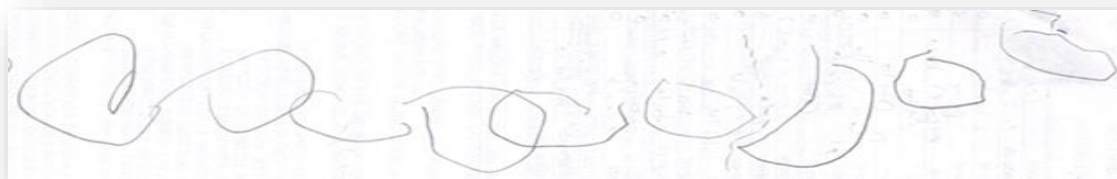
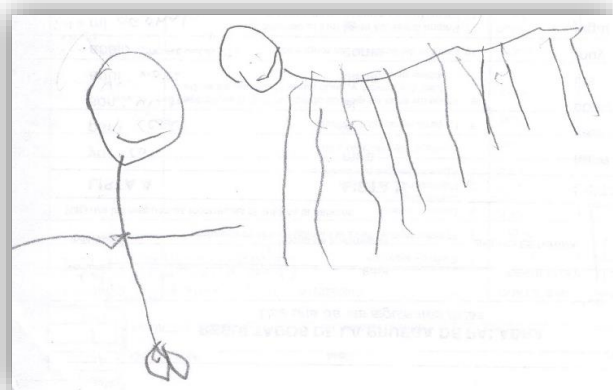


Fig. 12. Muestra de la escritura. 1) Nivel de lenguaje: puntaje = 0, no hay indicios de organización lingüística; 2) Calidad del mensaje: puntaje = 1, tiene concepto de signos: inventa letras; 3) Principios direccionales: puntaje = 2, muestra alguna evidencia de principios direccionales; Puntaje total = 3 (Criterio de calificación con base en Escamilla et al., 1996).



Caso 17
52 meses (4.4 años)
Retardo de lenguaje expresivo

Fig.13. Muestra de la prueba del dictado: *Tengo un perro en la casa. Lo llevo al parque conmigo.* Corresponde al nivel 2, Dibujo: la ilustración cuenta una historia (Fields et al., 2008; Vega, 2003).

Niños de 55 a 60 meses (4.7 a 5 años):

Este subgrupo lo conformaron 18 niños. En la tabla 43 se muestra su desempeño en el Instrumento OLI.

Tabla 43

Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas

Habilidades lingüísticas escritas	Puntaje promedio	Rango	Min/max	Estanina
Identificación de letras	5	23	0/23	1
Conceptos acerca de lo impreso	6	11	0/11	3
Prueba de palabras	0	0	0/0	5
Vocabulario de escritura	1	3	0/3	2
Dictado	0	0	0/0	1
OLI total	6			2
	Mediana			Estanina
Muestra de escritura ^b	5	9	1/10	0

^aN = 64

^bCriterio de calificación con base en Escamilla et al. (1996).

Estos niños identificaron alfabéticamente un promedio de cinco letras, entre ellas, las vocales y varias consonantes, tanto mayúsculas como minúsculas. Aún presentaron confusión entre letras y números; asimismo, confundieron aquellas parecidas en forma y sonido tales como las letras *p, q, b* y *d*.

Las letras que identificaron se relacionaron con frecuencia con las letras de su nombre o del de familiares y amigos, así como de algunas palabras conocidas (por ejemplo, *Y* de *pollito*). En la tabla 44 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 44

Identificación de letras

Letra	El niño la identifica como:
ll y i	1
Z	2/ De Zazi
G	8
M	Mmm/ De mamá
S	Sss
H	No tiene sonido/ De Hugo
L	De Lala
E	De Emilio
X	De Xóchitl

Identificaron un promedio de seis conceptos acerca de lo impreso. En la tabla 45 se muestran los aspectos identificados por estos niños.

Un niño identificó espontáneamente la parte de adelante del libro como portada, el lateral como lomo y la parte de atrás como atrás, mientras que cuatro niños relataron espontáneamente el cuento como si lo leyeran, a partir de los dibujos, pasando las hojas correctamente. Tres niños nombraron algunos signos de puntuación: *punto* para el *punto*, y *raya* o *palito* para el *guión*, aunque ninguno supo explicar su significado, salvo uno que indicó que sirven para leer. Siete niños lograron: señalar una o dos letras, una o dos palabras, y la primera y la última letra de una palabra dentro de un texto.

Tabla 45

Conceptos acerca de lo impreso

Concepto	Cantidad de niños
Parte de adelante del cuento	16/18
Parte de abajo del dibujo	11/18
El texto impreso lleva el mensaje (no la ilustración)	9/18
Dónde empezar a leer, dónde seguir y regresar a la izquierda	15/18
La página izquierda va antes que la derecha	10/18

Signos de Puntuación	3/18
Concepto de letras	7/18

Ningún niño pudo leer palabras de manera convencional salvo un niño que leyó correctamente la palabra *me*, mientras que diez intentaron leer y uno señaló *no sé leer*. Se observó que los niños dieron cada vez mayor indicio de tener nociones de que las letras se traducen en un mensaje, y que intentaron relacionar las letras que conocían con las palabras, tratando de leer. En la tabla 46 se muestra un ejemplo.

Tabla 46

Ejemplo de la lectura en la prueba de palabras

Femenina	59 meses / 4.11 años	Retraso de lenguaje mixto
Palabra	Respuesta del niño	
Yo	Esa e mi leta y la o de <i>coco</i> (esa es mi letra (Y), en alusión a su nombre, Zeyla)	
Mi	Eme de mamá. Aquí dice mamá	
Es	La e	
Aquí	O	
Me	La eme de mamá	
Casa	Sofi poque tene la leta de Sofi (Sofi porque tiene la letra de Sofi)	

Obtuvieron un puntaje promedio de 1 en el vocabulario de escritura, que equivale a escribir una palabra. Lo que lograron escribir fue su nombre; cuatro niños lograron escribirlo convencionalmente y tres lo escribieron parcialmente, como se aprecia en la figura 14.

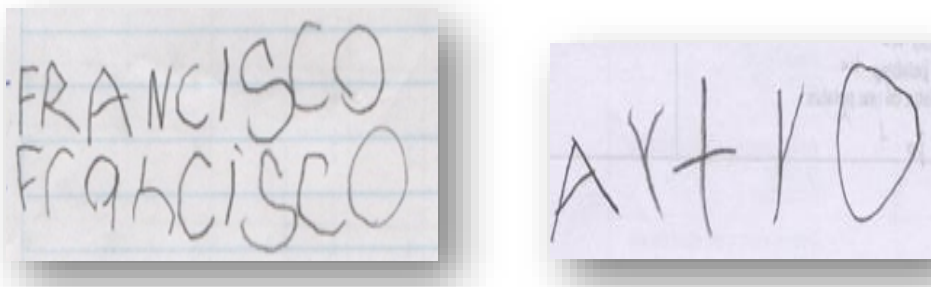


Fig. 14. Muestra ejemplos de la escritura del nombre.

En la muestra de escritura obtuvieron una mediana de 5. Con base en el criterio de Escamilla et al. (1996), obtuvieron un puntaje de 1 en nivel de lenguaje, porque escribieron letras, un puntaje de 2 en calidad del mensaje, porque tuvieron el concepto de que había un mensaje, mientras que en principios direccionales alcanzaron un puntaje de 2, porque mostraron un conocimiento parcial de ellos. En la figura 15 se muestra un ejemplo.



Caso 36
 Edad: 55
 meses
 / 4.7 años
 Retraso de
 lenguaje
 mixto

*Fig.15.*Muestra de escritura. 1) Nivel de lenguaje: puntaje = 1, letras; 2) Calidad del mensaje: puntaje = 2, tiene concepto de que las letras transmiten un mensaje; 3) Principios direccionales: puntaje = 2, muestra parte de los principios direccionales como escribir de izquierda a derecha y regresar a la izquierda. Puntaje total = 5 (Criterio de calificación con base en Escamilla et al., 1996).

Al dictado, no escribieron ni una palabra de manera convencional. La mediana se ubicó en una categoría de nivel 3, correspondiente a repetitivo-lineal (Fields et al., 2008; Vega, 2003). En la figura 16 se muestra un ejemplo.



Fig.16. Muestra de la prueba del dictado: *Tengo un perro en la casa. Lo llevo al parque conmigo.*

Niños de 61 a 66 meses (5.1 a 5.6 años):

En este subgrupo se ubicaron 13 niños. En la tabla 47 se muestra el desempeño en el Instrumento OLI.

Tabla 47

Puntaje y estatinas promedio de las habilidades lingüísticas escritas

Habilidades lingüísticas escritas	Puntaje promedio	Rango	Min/max	Estatina
Identificación de letras	8	38	0/38	2
Conceptos acerca de lo impreso	8	10	2/12	3
Prueba de palabras	1	8	0/8	5
Vocabulario de escritura	1	2	0/2	2
Dictado	0	28	0/28	1
OLI total	14			2
	Mediana			Estatina
Muestra de escritura ^b	6	8	1/9	0

^aN = 64

^bCriterio de calificación con base en Escamilla et al. (1996).

Estos niños identificaron alfabéticamente un promedio de ocho letras, entre ellas, las vocales y muchas consonantes, tanto mayúsculas como minúsculas. Al igual que los subgrupos anteriores, identificaron las letras de manera alfabética, por su sonido o nombrando una palabra donde estuvieran presentes; también identificaron las letras de su nombre y de nombres de familiares y amigos, y confundieron letras con números, así como letras parecidas en forma y sonido tales como las letras *p, q, l* e *i*. En la tabla 48 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 48

Identificación de letras

Letra	Respuesta del niño
A	La leta A (La letra A) A de Adriana/ De mi nombre
P	La leta pe (La letra <i>pe</i>)
Z	De cuando dormimos La de la lombriz 2
I y II	1
X	Tache
V	Uve
v	Uve pedo de pequeñita (uve pero pequeñita)

Identificaron un promedio de ocho conceptos acerca de lo impreso. Algunos se muestran en la tabla 49. Tres niños identificaron algunos signos de puntuación: dos el punto, uno el guión (al cual denomina *raya*), y uno el acento. Sólo un niño logró explicar su significado parcialmente: indica que los signos de interrogación sirven *para saber qué hay*, mientras que la coma y los dos puntos son *para que te detengas en esas palabras y sigas en la otra*, y el guión es *para que comiences desde ahí*.

Tabla 49

Conceptos acerca de lo impreso

Concepto	Cantidad de niños
Parte de adelante del cuento	9/13
Parte de abajo del dibujo	11/13
El texto impreso lleva el mensaje (no la ilustración)	9/13
Dónde empezar a leer, dónde seguir y regresar a la izquierda	11/13
La página izquierda va antes que la derecha	12/13
Signos de Puntuación	3/13
Concepto de letras	7/13

Ningún niño pudo leer palabras de manera convencional salvo un niño que leyó: *son, mi, feliz, me, toma, casa y si*. Varios niños intentaron relacionar las letras que conocían con las palabras, tratando de leer. En la tabla 50 se muestran algunos ejemplos.

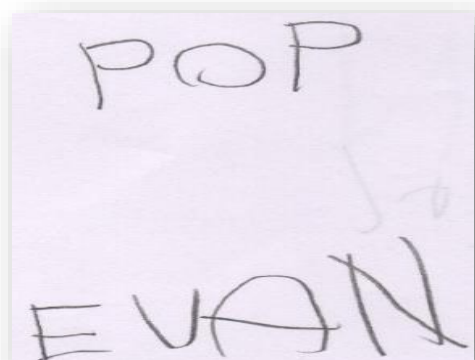
Tabla 50

Ejemplo de la lectura en la prueba de palabras

Masculino	53 meses / 4.5 años	Retraso de lenguaje expresivo
Palabra	Respuesta del niño	
Yo	Dice no pegar O	
Son	Dice no tirar comida Se	
Pero	Erre	
Abajo	Tana	
Mi	U	

Escribieron en promedio una palabra en el vocabulario de escritura. Lo que lograron escribir fue su nombre.

En la muestra de escritura obtuvieron una mediana de 6. Con base en el criterio de Escamilla et al. (1996), obtuvieron un puntaje de 2 en nivel de lenguaje, porque escribieron palabras, un puntaje de 2 en calidad del mensaje, porque tuvieron el concepto de que hay un mensaje, y un puntaje de 2 en principios direccionales, porque mostraron un conocimiento parcial de ellos. En la figura 17 se muestra un ejemplo.



Caso 49

Edad: 64 meses (5.4 años)

Retraso de lenguaje expresivo

Fig. 17. Muestra de escritura. 1) Nivel de lenguaje: puntaje = 2, palabras; 2) Calidad del mensaje: puntaje = 2, tiene concepto de que las letras transmiten un mensaje; 3) Principios direccionales: puntaje = 2, muestra parte de los principios direccionales como escribir de izquierda a derecha y regresar a la izquierda. Puntaje total = 6 (Criterio de calificación con base en Escamilla et al., 1996).

Al dictado, no escribieron ni una palabra de manera convencional, aunque algunos niños empezaron a mostrar correspondencia entre la palabra y la letra escrita. La mediana se ubicó en una categoría de nivel 6, correspondiente a formas que parecen letras (Fields et al., 2008; Vega, 2003). En la figura 18 se muestra un ejemplo.

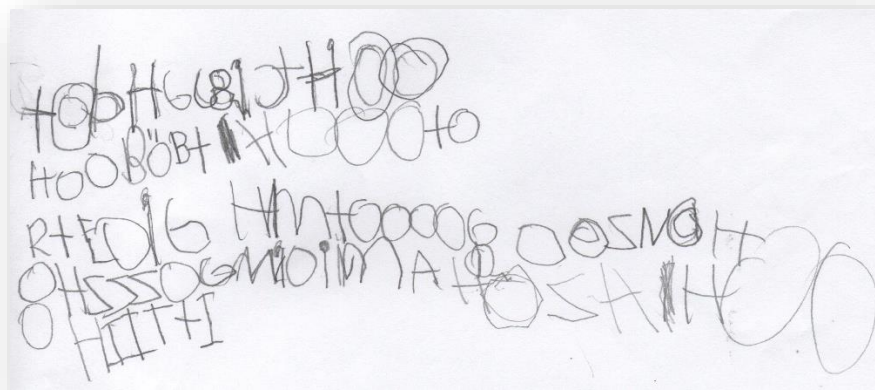


Fig. 18. Muestra de la prueba del dictado: *Tengo un perro en la casa. Lo llevo al parque conmigo.*

Niños de 67 a 72 meses (5.7 a 6 años)

En este subgrupo se ubicaron cinco niños. En la tabla 51 se muestra el desempeño en el Instrumento OLI.

Identificaron alfabéticamente un promedio de 25 letras, tanto vocales como consonantes, y tanto mayúsculas como minúsculas. Identificaron de manera alfabética, por sonido o a partir de palabras que las incluyeran, como letras de su nombre y de nombres conocidos; confundieron letras y números, y letras parecidas en forma y sonido tales como las letras *p, q, d* y *b, s* y *c, c* y *k*.

Identificaron un promedio de diez conceptos acerca de lo impreso. En la tabla 52 se muestran algunos de ellos.

Tabla 51

Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas

Habilidades lingüísticas escritas	Puntaje promedio	Rango	Min/max	Estanina
Identificación de letras	25	48	1/49	4
Conceptos acerca de lo impreso	10	4	7/11	4
Prueba de palabras	2	4	0/4	5
Vocabulario de escritura	2	3	0/3	3
Dictado	6	23	0/23	3
OLI total	18			3
	Mediana			Estanina
Muestra de escritura ^b	7	4	5/9	0

^aN = 64

^bCriterio de calificación con base en Escamilla et al. (1996).

Salvo dos niños, ninguno pudo leer palabras de manera convencional, pero sí intentaron relacionar las letras que conocían con las palabras.

Tabla 52

Conceptos acerca de lo impreso

Concepto	Cantidad de niños
Parte de adelante del cuento	3/5
El texto impreso lleva el mensaje (no la ilustración)	4/5
Dónde empezar a leer, dónde seguir y regresar a la izquierda	5/5
La página izquierda va antes que la derecha	5/5
Aparear palabra por palabra al ir leyendo	4/5
Signos de Puntuación	2/5
Concepto de letras	4/5

Estos niños ya mostraron tener tienen idea de que las letras se traducen en un mensaje, ya que intentaron relacionar las letras que conocían con las palabras, tratando de leer. En la tabla 53 se muestra un ejemplo.

Tabla 53

Ejemplo de la lectura en la prueba de palabras

Masculino	70 meses / 5. 10 años	Retraso de lenguaje expresivo
Palabra	Respuesta del niño	
Yo	Ya	
Son	So – na, so – na	
Da	Da	
Abajo	Ba – baa- bo	
Toma	To – ma	
Casa	Ca – sa	

Lograron escribir un promedio de 2 palabras en el vocabulario de escritura. Lo que lograron escribir fue su nombre y alguna otra palabra como se muestra en la figura 19.

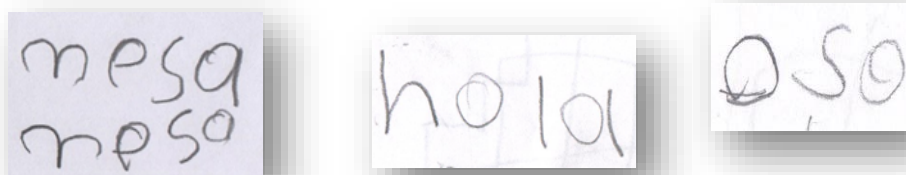
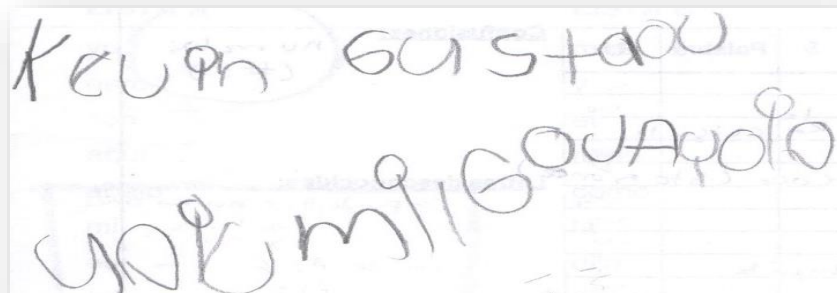


Fig. 19. Muestra de escritura.

En la muestra de escritura obtuvieron una mediana de 7. Con base en el criterio de Escamilla et al. (1996), obtuvieron un puntaje de 2 en nivel de lenguaje, porque escribieron palabras, 2 en calidad del mensaje, porque tuvieron el concepto de que hay un mensaje, y 2 en principios

direccionales porque mostraron un conocimiento parcial de ellos. En la figura 20 se muestra un ejemplo.



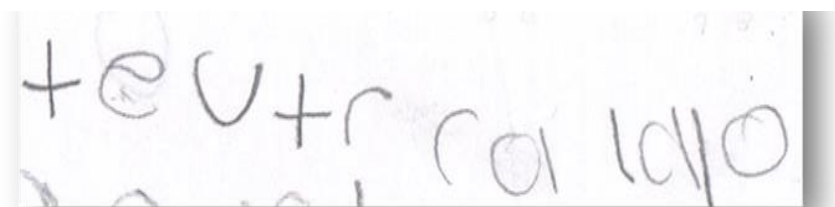
Caso 8

Edad: 71 meses
/ 5.11 años

Retraso de
lenguaje
expresivo

Fig. 20. Muestra de escritura. 1) Nivel de lenguaje: puntaje = 3, grupo de dos palabras; 2) Calidad del mensaje: puntaje = 2, tiene concepto de que las letras transmiten un mensaje; 3) Principios direccionales: puntaje = 2, muestra conocimiento de los principios direccionales como escribir de izquierda a derecha. Puntaje total = 7 (Criterio de calificación con base en Escamilla et al., 1996).

Al dictado, no escribieron ni una palabra de manera convencional, pero en algunos casos se pudo observar una mayor capacidad para escribir las letras escuchadas. La mediana se ubicó en una categoría de nivel 7, correspondiente a letras que corresponden a palabras (Fields et al., 2000; Vega, 2003). En la figura 21 se muestra un ejemplo.



Caso 9

72 meses/ 6 años

Retraso de lenguaje
expresivo

Fig. 21. Muestra de la prueba del dictado: *Tengo un perro en la casa. Lo llevo al parque conmigo.*

Niños de 73 a 78 meses (6.1 a 6.6 años):

Este subgrupo lo conformaron sólo dos niños. En la tabla 54 se muestra su desempeño en el Instrumento OLI.

Mientras que uno de los niños identificó alfabéticamente 46 letras, vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas, el otro niño sólo identificó las vocales A y O.

Identificaron un promedio de trece conceptos acerca de lo impreso. En la tabla 55 se muestran algunos de ellos.

Tabla 54

Puntaje y estaninas promedio de las habilidades lingüísticas escritas

Habilidades lingüísticas escritas	Puntaje promedio	Rango	Min/max	Estanina
Identificación de letras	25	43	3/46	4
Conceptos acerca de lo impreso	13	3	11/14	6
Prueba de palabras	4	7	0/7	6
Vocabulario de escritura	2	2	1/3	3
Dictado	9	18	0/18	3
OLI total	43			3
	Mediana			Estanina
Muestra de escritura ^b	8	4	6/10	0

^aN = 64

^bCriterio de calificación con base en Escamilla et al. (1996).

Tabla 55

Conceptos acerca de lo impreso

Concepto	Cantidad de niños
Parte de adelante del cuento	2/2
El texto impreso lleva el mensaje (no la ilustración)	2/2
Dónde empezar a leer, dónde seguir y regresar a la izquierda	2/2
La página izquierda va antes que la derecha	2/2
Aparear palabra por palabra al ir leyendo	2/2
Signos de Puntuación	1/2
Concepto de letras	2/2

En la prueba de palabras, sólo uno de los niños leyó siete palabras convencionalmente; el otro no pudo leer ninguna palabra, aunque señaló: *Aquí dice había una vez.*

Obtuvieron un puntaje promedio de 2 en el vocabulario de escritura que implica escribir dos palabras, básicamente su nombre.

En la muestra de escritura obtuvieron una mediana de 8. Con base en el criterio de Escamilla et al. (1996), lograron un puntaje de 3 en nivel de lenguaje, porque escribieron dos palabras; un puntaje de 2 en calidad del mensaje, porque tuvieron el concepto de que hay un mensaje; y un puntaje de 3 en principios direccionales porque mostraron un conocimiento adecuado de ellos.

Al dictado, no escribieron ni una palabra de manera convencional. La mediana se ubicó en una categoría de nivel 9 que corresponde a deletreo inventado (Fields et al., 2008; Vega, 2003). En la figura 22 se muestra un ejemplo.

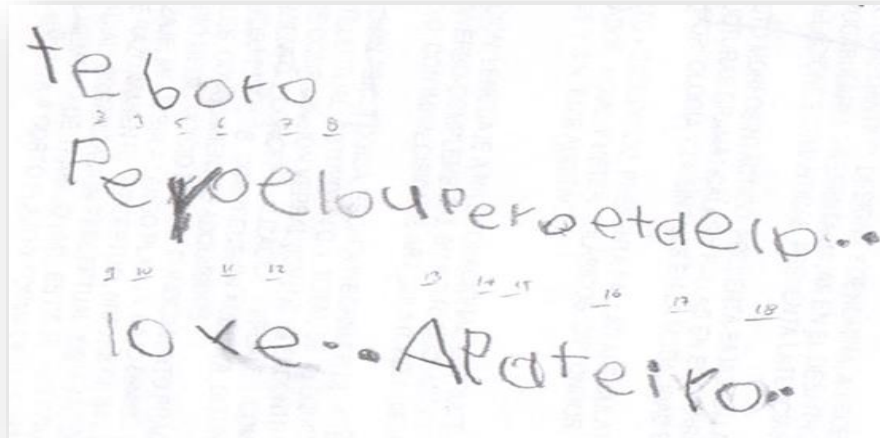


Fig. 22. Muestra del dictado: *Tengo un perro en la casa. Lo llevo al parque conmigo.* Nivel 11: Deletreo avanzado inventado (Fields & Spangler, 2000; Vega, 2003).

Análisis de correlación

Se realizó un análisis de correlación para determinar qué relación existe entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR; y entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR.

Específicamente, con el fin de determinar si existe una relación entre las variables, así como su magnitud y dirección (Levin, 1979; Pagano, 2001). En este caso, para determinar si existía una relación entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE); así como entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE), y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE).

Se obtuvieron los coeficientes de correlación Rho de Spearman y Producto Momento de Pearson, los cuales se describen a continuación.

Correlaciones entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE)

En la tabla 56 se muestran las correlaciones obtenidas entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE).

Tabla 56

Correlaciones entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE)

PAH	Total materiales de lectura ^a	Total actividades de lectura ^b	Total HLE de AE ^c
Total materiales de lectura	1	0.242	-0.025
Total actividades de lectura		1	.030
Total HLE de AE			1

Nota: ^aPuntaje total del Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura, apartado de Materiales de lectura. ^bPuntaje total del Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura, apartado de Actividades de Lectura. ^cPuntaje total obtenido en el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (OLI).

No se encontraron correlaciones significativas entre las prácticas alfabetizadoras del hogar, representada por la cantidad de materiales de lectura y la frecuencia y tipo de actividades de lectura realizadas en el hogar, y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE).

Correlaciones entre las habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE)

En la tabla 57 se muestra la correlación obtenida entre las habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE)

Tabla 57

Correlaciones entre las habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE)

	Total HLO de AE ^a	Total HLE de AE ^b
Total HLO de AE	1	.576**
Total HLE de AE		1

** $p < .01$.

Nota: ^aPuntaje total obtenido en el Instrumento para evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL). ^bPuntaje total obtenido en el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (OLI).

Se encontró una correlación significativa (.576**, ** $p < .01$.) entre las habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE).

En la tabla 58 se muestran las correlaciones específicas entre las HLO y las HLE de AE para cada uno de los aspectos evaluados.

Tabla 58

Correlaciones entre habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE) específicas y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE) específicas

	Pronunciación correcta de los sonidos del habla	Discriminación de sonidos	Análisis y síntesis auditivas	Recuperación de nombres ante láminas	Seguimiento instrucciones	Conocimiento del significado de palabras	Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	Repetición de un cuento	Diferencia entre dibujo y texto	Expresión espontánea	Identificación de letras	Conceptos del texto impreso	Prueba de palabras	Escritura de vocabulario	Muestra de escritura	Ditado	Total OJ ^{ra}
Pronunciación correcta de los sonidos del habla	1	0.219	.311*	.464*	0.041	.311*	.354**	.373**	.261*	.450**	.0146	.309*	0.073	.274*	.357**	0.070	0.206
Discriminación de sonidos		1	0.216	.434*	.406**	.324**	.378**	.337**	.501**	.470**	.256*	.341**	0.176	0.208	.404**	0.183	.307*
Análisis y síntesis auditivas			1	.511*	0.187	.558**	.543**	.562**	.378**	.421**	.532**	.602**	.476**	.678**	.630**	.425**	.621**
Recuperación de nombres ante láminas				1	.360**	.639**	.695**	.729**	.460**	.635**	.427**	.521**	.261*	.483**	.666**	.299*	.504**
Seguimiento instrucciones					1	.329**	.276*	.288*	.437**	.332**	.089	.280*	0.047	0.180	.290*	0.065	0.155
Conocimiento del significado de palabras						1	.544**	.597**	.468**	.588**	.501**	.473**	.279*	.368**	.502**	.306*	.513**
Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras							1	.638**	.527**	.595**	.290*	.597**	0.243	.363**	.605**	.256*	.419**
Repetición de un cuento								1	.370**	.666**	.294*	.542**	0.082	.488**	.619**	0.043	.358**
Diferencia entre dibujo y texto									1	.418**	.166	.415**	0.12	0.209	.422**	0.161	.264*
Expresión espontánea										1	.336**	.532**	0.203	.313*	.513*	0.183	.399**
Identificación de letras											1	.549**	.826**	.713**	.540**	.798**	.964**

Conceptos del texto impreso											1	.404 **	.642 **	.759 **	.382 **	.693 **
Prueba de palabras												1	.508 **	.358 **	.945 **	.863 **
Escritura de vocabulario													1	.767 **	.427 **	.756 **
Muestra de escritura														1	.336 **	.672 **
Dictado															1	.847 **
Total OLI ^a																1

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Nota: ^aPuntaje total obtenido en el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (OLI).

Se encontraron correlaciones positivas significativas con el puntaje total del Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (OLI) y discriminación de sonidos (.307, $p < .05$), análisis y síntesis auditivas (.621, $p < .01$), recuperación de nombres ante la presentación de láminas (.504, $p < .01$), conocimiento del significado de las palabras (.513, $p < .01$), comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas (.419, $p < .01$), repetición de un cuento (.358, $p < .01$), diferencia entre dibujo y texto (.264, $p < .05$) y la expresión espontánea (.399, $p < .01$).

Las correlaciones específicas se describen a continuación:

Habilidades de conciencia fonológica:

- Pronunciación correcta de los sonidos del habla mostró una correlación positiva con los conceptos acerca de lo impreso (.309, $p < .05$), escritura de vocabulario (.274, $p < .05$) y muestra de escritura (.357, $p < .01$).
- Discriminación de sonidos mostró una correlación positiva con identificación de letras (.256, $p < .05$), los conceptos acerca de lo impreso (.341, $p < .01$), y muestra de escritura (.404, $p < .01$).
- Análisis y síntesis auditivas mostró una correlación positiva con identificación de las letras (.532, $p < .01$), conceptos del texto impreso (.602, $p < .01$), la prueba de palabras (.476, $p < .01$), la escritura de vocabulario (.678, $p < .01$), la muestra de escritura (.630, $p < .01$) y el dictado (.425, $p < .01$).

Habilidades de codificación semántica:

- Recuperación de nombres ante la presentación de láminas mostró una correlación positiva con identificación de las letras (.427, $p < .01$), conceptos del texto impreso (.521, $p < .01$), la

prueba de palabras (.261, $p < .01$), la escritura de vocabulario (.483, $p < .01$), la muestra de escritura (.666, $p < .01$) y el dictado (.299, $p < .01$).

- Seguimiento de instrucciones mostró una correlación positiva con conceptos del texto impreso (.280, $p < .05$) y la muestra de escritura (.290, $p < .05$).
- Conocimiento del significado de las palabras mostró una correlación positiva con identificación de las letras (.501, $p < .01$), conceptos del texto impreso (.473, $p < .01$), la prueba de palabras (.279, $p < .05$), la escritura de vocabulario (.368, $p < .01$), la muestra de escritura (.502, $p < .01$) y el dictado (.306, $p < .05$).
- Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas mostró una correlación positiva con identificación de las letras (.290, $p < .05$), conceptos del texto impreso (.597, $p < .01$), la escritura de vocabulario (.363, $p < .01$), la muestra de escritura (.605, $p < .01$) y el dictado (.256, $p < .05$).
- Repetición de un cuento mostró una correlación positiva con conceptos del texto impreso (.415, $p < .01$) y la muestra de escritura (.422, $p < .01$).
- Expresión espontánea mostró una correlación positiva con identificación de las letras (.294, $p < .05$), conceptos del texto impreso (.542, $p < .01$), la escritura de vocabulario (.488, $p < .01$) y la muestra de escritura (.619, $p < .01$).

Análisis de regresión lineal múltiple

Dado que se encontraron correlaciones positivas entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR, se realizó un análisis de regresión múltiple, empleando el método stepwise, incluyendo como variables independientes (predictoras) a las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente y como variable dependiente a las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente totales. En la tabla 59 se detallan las variables empleadas.

De este modo, se buscó indagar cuánto explican las variables independientes, en su conjunto y por separado, al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del lenguaje.

Es importante señalar que los resultados señalados a continuación deben tomarse con cautela ya que algunos de los supuestos del análisis de regresión no se cumplieron, a pesar de que se realizaron los ajustes requeridos.

Tabla 59

Variables empleadas en el análisis de regresión

Variables
Independientes (predictoras)
Habilidades de conciencia fonológica
○ Pronunciación correcta de los sonidos del habla.
○ Discriminación de sonidos.
○ Análisis y síntesis auditivos.
Habilidades de codificación semántica
○ Recuperación de nombres ante la presentación de láminas.
○ Seguimiento de instrucciones.
○ Conocimiento del significado de las palabras.
○ Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas.
○ Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles.
○ Diferencia entre dibujo y texto.
○ Expresión espontánea.
○ Puntaje total EPLE: nivel total de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente.
Dependiente: habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente
○ Puntaje total OLI (Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto – Escritura Inicial)

Contribuciones de las variables independientes (predictores) en su conjunto.

Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: muestra total.

Se analizó la contribución de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente.

En el primer paso se incluyó la variable análisis y síntesis auditivos en la ecuación de regresión, y se encontró que explicó 38% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje, $R^2 = .385$, y fue significativo, $F (1, 62) = 38.861$, $p = .000$. El coeficiente de estandarizado (β) fue de .621, y fue significativo, $t = 6.234$, $p = .000$ (ver tabla 60). Indica que al incrementarse en una unidad el análisis y síntesis auditivos, el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente se espera que se incremente en .621.

En el segundo paso se añadió la variable recuperación de nombres ante la presentación de láminas a la ecuación de regresión; se encontró que ambas variables explicaron 43% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje, $R^2 = .433$, y fue significativo, $F (2, 61) = 23.256$, $p = .000$. El coeficiente de regresión estandarizados (β) fue, para análisis y síntesis auditivos de .491, $t = 4.379$, $p = .000$; y para recuperación de nombres ante la presentación de láminas, de .253, $t = 2.256$,

$p = .028$. Los coeficientes estandarizados (β) indican que, al incrementarse en una unidad el análisis y síntesis auditivos, el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente se espera se incremente en .491, y que al incrementarse en una unidad la recuperación de nombres ante la presentación de láminas, el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente se espera que se incremente en .253.

Tabla 60

Predictores del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente

Variable	Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente		
	Modelo 1	Modelo 2	IC 95%
Constante	9.589***	5.036	[-1.3999 , 11.471]
Análisis y síntesis auditivos	.621**	.491**	[1.201 , 3.220]
Recuperación de nombres ante la presentación de láminas		.253*	[.278 , 4.624]
R^2	.385		.433
F	38.861***		23.256***
ΔR^2			.047
ΔF			5.089*

Nota: N = 64. IC = Intervalo de confianza.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Al añadir la variable recuperación de nombres ante la presentación de láminas a la ecuación de regresión, se encontró un incremento en la R^2 de .047, $F(1, 61) = 5.089$, $p = .028$.

Los dos predictores explicaron 43% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje. Ambos predictores fueron confiables: análisis y síntesis auditivos, que explicó el 17% de la varianza, $t = 4.379$, $p = .000$, y recuperación de nombres ante la presentación de láminas, que explicó el 4%, $t = 2.256$, $p = .028$.

En la tabla 61 se muestran las correlaciones de orden cero, parciales y semiparciales. Las correlaciones de orden cero indican que análisis y síntesis auditivos es la variable que tuvo mayor correlación con el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente, y esta correlación se mantiene al controlar los efectos de las otras variables independientes sobre la dependiente (correlación semiparcial), y de las otras variables independientes sobre ambas, variable independiente y dependiente (correlación parcial).

Tabla 61

Correlaciones de orden cero, parciales y semiparciales

Variab ^{les} independientes	Orden cero	Parcial	Semiparcial
Análisis y síntesis auditivos	.621	.489	.422
Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	.504	.277	.218

Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo expresivo.

Se analizó la contribución de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso de lenguaje de tipo expresivo.

De todas las variables incluidas en la ecuación de regresión, solamente recuperación de nombres ante la presentación de láminas fue un predictor confiable que explicó 27% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo expresivo, $R^2 = .271$, lo cual fue significativo, $F(1, 34) = 12.630$, $p = .001$. El coeficiente de regresión estandarizado (β) fue de .520, y fue significativo, $t = 3.554$, $p = .001$ (ver tabla 62). El resto de las variables no fueron predictores confiables; ninguno obtuvo un valor t significativo.

Tabla 62

Predictores del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: grupo con retraso expresivo

Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: Grupo con retraso expresivo		
Variable	Modelo 1	IC 95%
Constante	-.943	[-18.927 , 17.040]
Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	.520*	[3.206 , 11.770]
R^2	.271	
F	12.630***	

Nota: n = 36. IC = Intervalo de confianza.

* $p < .05$. *** $p < .001$.

Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo mixto.

Se analizó la contribución de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso de lenguaje de tipo mixto.

Tabla 63

Predictores del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: grupo con retraso mixto

Variable	Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente		
	Modelo 1	2	Modelo 2 IC 95%
Constante	5.498*	3.475	[-1.618 , 8.568]
Análisis y síntesis auditivos	.770***	.532**	[.959 , 3.649]
Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas		.368*	[.997 , 11.723]
R^2	.593		.672
F	37.944***		25.577***
ΔR^2			.078
ΔF			5.965*

Nota: n = 28. IC = Intervalo de confianza.

* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

En el primer paso se incluyó la variable análisis y síntesis auditivos en la ecuación de regresión, y se encontró que explicó 59% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo mixto, $R^2 = .593$, lo cual fue significativo, $F (1, 26) = 37.944$, $p = .000$. El coeficiente de estandarizado (β) fue de .770, y fue significativo, $t = 6.160$, $p = .000$ (ver tabla 63). Indica que al incrementarse en una unidad el análisis y síntesis auditivos, el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo mixto se espera que se incremente en .770.

En el segundo paso se añadió la variable sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas a la ecuación de regresión, y se encontró que ambas variables explicaron 67% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo mixto, $R^2 = .672$, lo cual fue significativo, $F (2, 25) = 25.577$, $p = .000$. El coeficiente de regresión estandarizado (β) para análisis y síntesis auditivos fue de .532, significativo, $t = 3.528$, $p = .002$; y para sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas, fue de .368, y fue significativo, $t = 2.242$, $p = .022$. Los coeficientes estandarizados (β) indican que, al incrementarse en una unidad el análisis y síntesis auditivos, el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente se espera que se incremente en .532, y que al incrementarse en una unidad sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas, el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente se espera que se incremente en .368.

Al añadir la variable sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas a la ecuación de regresión, se encontró un incremento en la R^2 de .078, lo cual fue significativo, $F (1, 5) = 5.965$, p

= .022.

Los dos predictores explicaron 67% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo mixto. Ambos predictores fueron confiables: análisis y síntesis auditivos, que explicó 16% de la varianza, $t = 3.528$, $p = .002$, y sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, que explicó 7%, $t = 2.442$, $p = .022$.

En la tabla 64 se muestran las correlaciones de orden cero, parciales y semiparciales. Las correlaciones de orden cero indican que análisis y síntesis auditivos es la variable que tuvo mayor correlación con el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente y esta correlación se mantiene al controlar los efectos de las otras variables independientes sobre la dependiente (correlación semiparcial) y de las otras variables independientes sobre ambas, variable independiente y dependiente (correlación parcial).

Tabla 64

Correlaciones de orden cero, parciales y semiparciales

Variables independientes	Orden cero	Parcial	Semiparcial
Análisis y síntesis auditivos	.770	.577	.404
Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	.713	.439	.280

A continuación se presentarán los análisis con base en las habilidades de conciencia fonológica y codificación semántica para la muestra total, así como para los subgrupos de retraso de lenguaje de tipo expresivo y de tipo mixto con el fin de determinar si los predictores para la muestra total se mantienen o son diferentes.

Contribuciones de las habilidades de conciencia fonológica.

Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: muestra total.

Se analizó la contribución de las habilidades de conciencia fonológica empleando el método stepwise, incluyendo como variables predictoras a las habilidades de conciencia fonológica: (a) pronunciación correcta de los sonidos del habla; (b) discriminación de sonidos; y (c) análisis y síntesis auditivos; y como variable dependiente al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente.

De las tres variables incluidas en la ecuación de regresión, solamente análisis y síntesis auditivos fue un predictor confiable que explicó el 38% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje, $R^2 = .385$, lo cual fue significativo, $F(1, 62) = 38.861$, $p = .000$. El coeficiente de regresión estandarizado (β) de .621, fue significativo, $t = 6.234$, $p = .000$ (ver tabla 65). El resto de las variables no fueron

predictores confiables; ninguno obtuvo un valor t significativo: (a) pronunciación correcta de los sonidos del habla, que explicó 0% de la varianza, $t = .130$, $p = .897$, y la discriminación de sonidos, que explicó 5% de la varianza, $t = .1.810$, $p = .075$.

Tabla 65

Predictores relacionados con la conciencia fonológica de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente

Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente		
Variable	Modelo 1	IC 95%
Constante	9.589***	[4.417 , 14.762]
Análisis y síntesis auditivos	.621**	[1.897 , 3.688]
R^2	.385	
F	38.861***	

Nota: N = 64. IC = Intervalo de confianza.

** $p < .01$. *** $p < .001$.

Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo expresivo.

Se analizó la contribución de las habilidades de conciencia fonológica empleando el método stepwise, incluyendo como variables predictoras a las habilidades de conciencia fonológica: (a) pronunciación correcta de los sonidos del habla; (b) discriminación de sonidos; y (c) análisis y síntesis auditivos; y como variable dependiente al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo expresivo.

Tabla 66

Predictores relacionados con la conciencia fonológica de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: grupo con retraso expresivo

Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente		
Variable	Modelo 1	IC 95%
Constante	14.708*	[1.100 , 28.317]
Análisis y síntesis auditivos	.397**	[.506 , 4.696]
R^2	.158	
F	6.365*	

Nota: n = 36. IC = Intervalo de confianza.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

De las tres variables incluidas en la ecuación de regresión, solamente análisis y síntesis auditivos fue un predictor confiable que explicó 15% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo expresivo, $R^2 = .158$, lo cual fue significativo, $F (1, 34) = 6.365$, $p = .016$. El coeficiente de

regresión estandarizado (β) fue de .397, y fue significativo, $t = 2.523$, $p = .016$ (ver tabla 66), mientras que la pronunciación correcta de los sonidos del habla y la discriminación de sonidos no fueron predictores confiables; ninguno fue significativo.

Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo mixto.

Se analizó la contribución de las habilidades de conciencia fonológica empleando el método stepwise, incluyendo como variables predictoras a las habilidades de conciencia fonológica: (a) pronunciación correcta de los sonidos del habla; (b) discriminación de sonidos; y (c) análisis y síntesis auditivos; y como variable dependiente al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente.

Tabla 67

Predictores relacionados con la conciencia fonológica de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente

Variable	Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente	
	Modelo 1	IC 95%
Constante	5.498*	[.272 , 10.725]
Análisis y síntesis auditivos	.770**	[2.225 , 4.454]
R^2	.593	
F	37.944***	

Nota: n = 28. IC = Intervalo de confianza.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

De las tres variables incluidas en la ecuación de regresión, solamente análisis y síntesis auditivos fue un predictor confiable que explicó 59% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo mixto, $R^2 = .593$, lo cual fue significativo, $F (1, 26) = 37.944$, $p = .000$. El coeficiente de regresión estandarizado (β) fue de .770, y fue significativo, $t = 6.160$, $p = .000$ (ver tabla 67), mientras que la pronunciación correcta de los sonidos del habla y la discriminación de sonidos no fueron predictores confiables; no fueron significativos.

Contribución de las habilidades de codificación semántica.

Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: muestra total.

Se realizó un análisis de regresión incluyendo como variables predictoras a las habilidades de codificación semántica: (a) recuperación de nombres ante la presentación de láminas; (b) seguimiento de instrucciones; (c) conocimiento del significado de las palabras; (d) comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; (e) repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles; (f) diferencia entre dibujo y texto; (g) expresión espontánea; y como

variable dependiente al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente.

Tabla 68

Predictores relacionados con la codificación semántica del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente

Variable	Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente		
	Modelo 1	2	Modelo 2 IC 95%
Constante	8,388*	4.629	[-2.507 , 11.765]
Significado de las palabras	.513***	.323*	[.355 , 4.487]
Recuperación de nombres ante la presentación de láminas		.298*	[.221 , 5. 553]
R^2	.263		.316
F	22.154***		14.082***
ΔR^2			.053
ΔF			4.690*

Nota: N = 64. IC = Intervalo de confianza.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En el primer paso se incluyó la variable conocimiento del significado de las palabras en la ecuación de regresión, y se encontró que explicó 26% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente, $R^2 = .263$, lo cual fue significativo, $F(1, 62) = 22.154, p = .000$. El coeficiente de regresión estandarizado (β) fue de .513, y fue significativo, $t = 4.707, p = .000$ (ver tabla 68).

En el segundo paso se añadió la variable recuperación de nombres ante la presentación de láminas a la ecuación de regresión, y se encontró que ambas variables explicaron 31% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente, $R^2 = .316$, lo cual fue significativo, $F(2, 61) = 14.082, p = .000$. Los coeficientes de regresión estandarizados (β) para conocimiento del significado de las palabras fueron de .323, significativo, $t = 2.343, p = .05$; y para recuperación de nombres ante la presentación de láminas, fue de .298, y fue significativo, $t = 2.166, p = .034$. Al añadir la variable recuperación de nombres ante la presentación de lámina a la ecuación de regresión, se encontró un incremento en la R^2 de .053, lo cual fue significativo, $F(1, 61) = 4.690, p = .034$.

Los dos predictores explicaron 31% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje. Ambos predictores fueron confiables: conocimiento del significado de las palabras, que explicó 6%

de la varianza, $t = 2.343$, $p = .022$, y recuperación de nombres ante la presentación de láminas, que explicó 5%, $t = 2.166$, $p = .034$.

En la tabla 69 se muestran las correlaciones de orden cero, parciales y semiparciales. Las correlaciones de orden cero indican que la variable que tuvo mayor correlación con el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente fue significado de las palabras, y esta correlación se mantiene al controlar los efectos de las otras variables independientes sobre la dependiente (correlación semiparcial) y de las otras variables independientes sobre ambas, variable independiente y dependiente (correlación parcial).

Tabla 69

Correlaciones de orden cero, parciales y semiparciales

Variables independientes	Orden cero	Parcial	Semiparcial
Significado de las palabras	.513	.287	.248
Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	.504	.267	.229

Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo expresivo.

Se analizó la contribución de las habilidades de codificación semántica empleando el método stepwise, incluyendo como variables predictoras a las habilidades de: (a) recuperación de nombres ante la presentación de láminas; (b) seguimiento de instrucciones; (c) conocimiento del significado de las palabras; (d) comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; (e) repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles; (f) diferencia entre dibujo y texto; (g) expresión espontánea; y como variable dependiente al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo expresivo.

Tabla 70

Predictores relacionados con la codificación semántica de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: grupo con retraso expresivo

Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente		
Variable	Modelo 1	IC 95%
Constante	-.943	[-18.927 , 17.040]
Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	.520***	[3.206 , 11.770]
R^2	.271	
F	12.630***	

Nota: $n = 36$. IC = Intervalo de confianza. * $p < .05$.

De todas las variables incluidas en la ecuación de regresión, recuperación de nombres ante la

presentación de láminas fue un predictor confiable que explicó 27% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo expresivo, $R^2 = .271$, lo cual fue significativo, $F (1, 34) = 12.630$, $p = .001$. El coeficiente de regresión estandarizado (β) fue de .520, y fue significativo, $t = 3.554$, $p = .001$ (ver tabla 70), mientras que el resto de las variables no fueron predictores confiables; no fueron significativos.

Niños con retraso en el desarrollo del lenguaje: tipo mixto.

Se analizó la contribución de las habilidades de codificación semántica empleando el método stepwise, incluyendo como variables predictoras a las habilidades de: (a) recuperación de nombres ante la presentación de láminas; (b) seguimiento de instrucciones; (c) conocimiento del significado de las palabras; (d) comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; (e) repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles; (f) diferencia entre dibujo y texto; (g) expresión espontánea; y como variable dependiente al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo mixto.

Tabla 71

Predictores relacionados con la codificación semántica de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente: grupo con retraso mixto

Variable	Habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente	
	Modelo 1	IC 95%
Constante	4.530	[-1.526 , 10.586]
Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	713***	[7.437 , 17.211]
R^2	.508	
F	26.873***	

Nota: n = 36. IC = Intervalo de confianza.

*** $p < .01$.

De todas las variables incluidas en la ecuación de regresión, sólo sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas fue un predictor confiable que explicó 50% de la varianza del nivel de desarrollo de las habilidades de codificación semántica de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo mixto, $R^2 = .508$, lo cual fue significativo, $F (1, 26) = 26.873$, $p = .000$. El coeficiente de regresión estandarizado fue (β) de .713, y fue significativo, $t = 5.184$, $p = .000$ (ver tabla 71), mientras que el resto de las variables no fueron predictores confiables al no ser significativos.

Discusión

La presente investigación partió de las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué relación existe entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje?

¿Qué relación existe entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje?

¿En qué medida las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO), en su conjunto y por separado, predicen el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje?

Con base en estas preguntas, el objetivo general de esta investigación fue:

Analizar si el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral se relaciona con:

- a) Las prácticas alfabetizadoras que se llevan a cabo en su hogar y,
- b) El nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente.

Los resultados obtenidos indican que:

No se pudo corroborar la existencia de una relación significativa entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE).

Se encontró que los niños mostraron desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE), aún antes de haber iniciado el aprendizaje de la alfabetización convencional.

Se observó una progresión en el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE) conforme aumentó su edad.

Se halló que los niños con retraso en el desarrollo del lenguaje mostraron un nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente globalmente bajo, tanto para las habilidades de conciencia fonológica, como de codificación semántica.

Otro hallazgo fue que existe una relación entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE).

A continuación se discutirán estos aspectos con mayor detalle, a la luz de los objetivos particulares planteados.

Objetivo 1. Describir el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) y escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al Instituto Nacional de Rehabilitación (INR)

Los resultados mostraron que los niños con retraso del desarrollo del lenguaje oral han adquirido conocimientos y habilidades de alfabetización emergente aún antes de haber iniciado su enseñanza formal, lo cual coincide con la evidencia empírica (Flórez - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2009; Maniscalco, 2017; Strickland & Mandel Morrow, 1989; Vega & Macotela, 2005, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998), que indica que prácticamente desde que el niño nace, se ve inmerso en un ambiente alfabetizador, proporcionado por la familia y el entorno, y esto le permite experimentar con el lenguaje oral y escrito en situaciones cotidianas (Guevara & Rugerio, 2014; Guevara, López et al., 2008; Rugerio & Guevara, 2013; Sulzby & Teale, 1985; Teale & Sulzby, 1989, 1992; Vega, 2010), gracias a las cuales va entendiendo las relaciones existentes entre ambos, así como sus funciones y convencionalismos.

De este modo, se encontró que los niños mostraron una progresión hacia un dominio cada vez mayor del lenguaje escrito conforme aumentó su edad, sin que pueda considerarse una secuencia, como ya lo han señalado diversos autores (Clay, 1982; Sulzby & Teale, 1985; Sulzby, Teale, & Kamberelis, 1989); en este sentido, se observó que los niños de la misma edad y grado escolar mostraron diversos niveles de desempeño, lo cual se encontró incluso en un mismo niño, coincidiendo con la evidencia empírica (Sulzby et al., 1989); también hubo una gran disparidad en el nivel de desarrollo dentro de cada subgrupo en función de la edad; por ejemplo, en el grupo de edad de 55 a 60 meses (4.7 a 5 años) hubo niños que, no solo no conocen ninguna letra, sino que ni siquiera las identifican como letras, y que no ubican ningún concepto del texto impreso, contra los que identifican hasta 17 aspectos distintos, y los que a nivel de escritura todavía hacen garabatos contra los que ya escriben su nombre, incluso correctamente.

Es posible que estos hallazgos sean debidos en parte a diferencias en el nivel de desarrollo de los niños en lo relativo a su lenguaje oral, así como a sus alteraciones, pero también al tipo de experiencias y a las características de sus ambientes alfabetizadores, tanto en su casa como en su escuela (Andrés et al., 2010; Cuadro & Berná, 2015; Flórez – Romero et al., 2009; Guevara, López et al., 2008; Rugerio & Guevara, 2015; Salazar & Vega, 2013), al ser la alfabetización una adquisición mediada social y culturalmente, de tal forma que el ambiente social y cultural determinará el tipo de contacto y experiencias que el niño tendrá con el lenguaje oral y escrito desde edades tempranas.

De este modo, las diferencias observadas, incluso entre niños de la misma edad y del mismo tipo de retraso del lenguaje serían explicadas, en parte, a partir de otros factores tales como las características de su ambiente alfabetizador, el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres, así como el tipo de interacciones en casa y el nivel lingüístico de las interacciones verbales a las que el niño ha sido expuesto, todo lo cual influye en la frecuencia y calidad de las experiencias alfabetizadoras (Schwanenflugel & Flanagan Knapp, 2015). Cabe señalar que, aunque en esta investigación no se pudo corroborar la existencia de una relación significativa específica entre las PAH y el nivel de desarrollo de las HLE, diversos estudios sí lo han señalado; lo anterior se atribuye en alguna medida a que el instrumento aplicado no permitió indagar acerca de las características específicas de las interacciones entre padres e hijos durante las actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Asimismo, no fue un objetivo de la presente investigación el indagar con más detalle en el tipo y calidad de dichas interacciones.

De este modo, sería necesario ahondar más en la investigación de estos aspectos, para poder precisar si los niños que mostraron mayor desarrollo de sus conocimientos y habilidades de alfabetización emergente fueron aquellos provenientes de familias con padres de mayor nivel de escolaridad, y en las cuales había mayor cantidad de materiales y frecuencia de actividades relacionadas con la alfabetización, así como la calidad de dichas experiencias.

El análisis de los conocimientos mostrados por los niños permitió constatar que éstos son semejantes a los descritos en otras investigaciones en aspectos tales como las letras identificadas con mayor frecuencia y el tipo de conocimientos acerca de lo impreso que manejan (Vega, 2003; Vega & Macotela, 2005, 2007).

Los niños muestran nociones acerca de que las letras son símbolos que se pueden relacionar con sonidos, que tienen un significado por lo cual transmiten un mensaje, y que son diferentes de los dibujos. Esto se pudo apreciar en sus intentos por nombrar la letra a partir de la emisión de su sonido, o de nombrarla a partir de una palabra que contuviera la letra mostrada, o diciendo alguna palabra, no necesariamente relacionada con la palabra escrita (por ejemplo Z se lee como *cuando dormimos*, A de *Adriana*, *Aquí dice gato*, *Aquí dice mi nombre*, *H no tiene sonido*). De acuerdo a Vega y Macotela (2007), esto refleja un “conocimiento tácito de la palabra como unidad de significado” (p. 151).

Los conocimientos de los niños acerca de lo impreso remiten al tipo de experiencias que han tenido, ya sea en su casa o en su escuela o en otros ambientes; de este modo, los intentos del niño por leer y emplear fórmulas tales como (Había) *una vez*, *...este cuento se acabó*, hacen pensar que estos niños han tenido experiencias con la lectura de cuentos, ya que es en este tipo de textos donde se emplean dichas fórmulas tradicionalmente; asimismo, cuando mencionan *dice no pegar*, *dice no tirar*

comida, es muy posible que sea debido a que en su salón de clases hayan observado la presencia de las reglas de convivencia escolar escritas. De este modo, se puede considerar que dichas respuestas dan cuenta del proceso de construcción del conocimiento por parte del niño, lo que sucede tanto a nivel personal como social.

Se observó otra similitud con los hallazgos de investigaciones previas (Vega & Macotela, 2005, 2007) porque los niños de todos los grupos aquí evaluados mostraron poco o nulo conocimiento en aspectos tales como comprender la diferencia entre letras mayúsculas y minúsculas, letras y palabras, y conocer la función de los signos de puntuación. En este sentido, se ha señalado que para que estos conocimientos se adquieran es necesario recibir una instrucción formal (Vega & Macotela, 2005), porque son conocimientos más complejos, que abarcan incluso a las habilidades metalingüísticas, las cuales permiten al niño identificar aspectos tales como una letra y una palabra, la primera y la última letra, y una letra mayúscula (Boudreau & Hedberg, 1999). Lo que explica que la mayoría de los niños de esta investigación desconocieran estos aspectos es el hecho de que todos cursaban el nivel preescolar, y aún no han sido instruidos al respecto.

En el caso de la escritura, se observó un desarrollo gradual reflejado en la transición desde los garabatos hasta el surgimiento del deletreo inventado, e incluso en algunos casos, a la escritura de algunas palabras de manera convencional, dando cuenta del progresivo entendimiento del niño acerca de la relación entre el lenguaje oral y escrito. Este desarrollo gradual también ha sido reportado por otros investigadores (Cabell, Justice et al., 2009; Fields et al., 2008; Pavelko et al., 2018; Sulzby & Teale, 1985).

Así, se confirma que, inicialmente, el niño logra distinguir entre dibujo y texto, reconociendo a este último como relacionado al lenguaje oral, ya que se traduce en palabras lo que él intenta leer o escribir y, poco a poco, esta capacidad se va afinando, conforme trata de establecer la regularidad entre las letras que conoce y los trazos, hasta que logra la correspondencia de sonido que lo llevará a escribir palabras.

Aunque la mayoría de los niños no escriben aún letras, sí tienden a imitar los trazos que semejan a la escritura convencional, evidenciando su comprensión incipiente de que estos trazos, distintos de los dibujos y los garabatos, se pueden traducir en palabras, esto es, empiezan a entender que los símbolos llamados letras tienen un significado.

Se encontró que las palabras que lograron escribir correspondieron generalmente a su nombre o al de sus amigos y familiares, aspecto que coincide con otras investigaciones (Vega & Macotela, 2005, 2007). El hecho de que muchos niños ya escriban su nombre es relevante dado que la escritura del nombre se considera un predictor muy importante de la adquisición de la lectura y escritura (Cabell, Justice et al., 2009).

Como se señaló previamente, se observó que coexistieron diferentes grados de desarrollo de las HLE de AE en niños de la misma edad y grado escolar, e incluso en ejecuciones del mismo niño, al igual que en la lectura. Esto fue evidente en los diferentes niveles de desempeño de las muestras de escritura, semejantes a lo reportado en otros estudios (Sulzby & Teale, 1985; Sulzby et al., 1989).

Aunque coexistieron diferentes niveles de ejecución, globalmente se observó una evolución en el desarrollo de la escritura, lo cual es consistente con lo reportado por la evidencia empírica (Sulzby & Teale, 1985) y con lo señalado en el marco teórico de la presente investigación. Así, se observa una aproximación creciente hacia las formas convencionales, de tal modo que se va transitando desde los garabatos y/o dibujos, a incluir formas semejantes a letras, sin correspondencia entre el sonido y la grafía y, finalmente, a la escritura de palabras escritas convencionalmente, así como el inicio del establecimiento entre la relación del sonido y la grafía.

Con base en lo anterior, se puede concluir que los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR muestran un desarrollo de conocimientos y habilidades acerca del lenguaje escrito, lo cual es consistente con la evidencia empírica (Clay, 1982; Teale & Sulzby, 1989), y que dichos conocimientos y habilidades muestran un patrón de adquisición similar al de los niños con desarrollo normal del lenguaje oral, pero con un desempeño más bajo, si se compara con los resultados reportados en otras investigaciones con niños preescolares con desarrollo normal del lenguaje (Vega 2003, 2007), así como con otras evidencias empíricas (Bishop & Adams, 1990; Boudreau & Hedberg, 1999; Cabell, Lomax et al., 2010; Koppenhaver et al., 1991; Lizama et al., 2013; Pavelko et al., 2018; Puranik & Lonigan, 2012).

Objetivo 2. Determinar qué relación existe entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR

Los resultados obtenidos no permitieron corroborar la existencia de una relación significativa entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH), evaluadas a partir del puntaje total del tipo de materiales y el puntaje total de la frecuencia y tipo de actividades de lectura realizadas en el hogar, y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente en la población estudiada (ver tabla 56), tal como se ha concluido en otros estudios. Esta aparente falta de coincidencia no niega lo reportado en dichas investigaciones, en el sentido de que las prácticas alfabetizadoras del hogar constituyen uno de los factores fundamentales para el desarrollo de la alfabetización emergente, y que se relacionan con el desempeño en medidas de alfabetización y lenguaje (Aram et al., 2013; Bitetti y Scheffner Hammer, 2016; Boudreau & Hedberg, 1999; Forget-Dubois, Lemelin, Pérusse, Tremblay, & Boivin, 2009; Salazar & Vega, 2013).

En este sentido, se señala que las PAH son importantes porque es gracias a las actividades realizadas en casa que el niño entraría en contacto con el lenguaje oral y escrito en situaciones cotidianas y, a partir de la experiencia mediada y conjunta con sus padres u otras personas más expertas y el contacto con ambientes letrados, le transmiten su saber acerca de los usos, convencionalismos y funciones del lenguaje escrito, así como ideas y actitudes relacionadas con estas prácticas, propiciando el desarrollo de las habilidades y conocimientos de alfabetización emergente. De este modo, el niño da sentido y significado al lenguaje escrito, y asimila los aspectos culturales, transitando de lo inter a lo intrapsíquico (Gutiérrez, 2005).

Por ello, el desarrollo del lenguaje escrito tiene un alto componente social (Kalman & Reyes, 2017; Teague, Smith, & Jiménez, 2010), porque es gracias a las actividades diarias en diversos contextos de la vida diaria, que el niño entra en contacto y experimenta sus múltiples formas y variados usos con propósitos comunicativos reales.

Estas experiencias sociales, que en el caso del niño pequeño se dan primordialmente en el seno familiar, resultan fundamentales para que el menor desarrolle conocimientos y habilidades acerca del uso, funciones y convencionalismos del lenguaje escrito y sus relaciones con el lenguaje oral, que a su vez los prepararán para el logro de la alfabetización convencional al iniciar la enseñanza formal (Guevara, López et al., 2008).

Considerando lo anterior, los hallazgos de la presente investigación parecen indicar que, en la población aquí estudiada, tuvo mayor peso el retraso del desarrollo del lenguaje, y por tanto, el bajo nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO) en el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE), que lo que pudieron aportar las prácticas alfabetizadoras del hogar.

También es posible que la cantidad de materiales, así como las actividades relacionadas con la alfabetización, realizadas en los hogares de estos niños, no hayan sido suficientes en cuanto a frecuencia, riqueza y diversidad, para promover el desarrollo de las habilidades y conocimientos de alfabetización emergente.

En este sentido, se ha destacado que el tipo y calidad de las interacciones de los niños con sus padres durante las actividades relacionadas con el lenguaje escrito tiene influencia en el nivel de conocimientos y habilidades de alfabetización emergente que desarrollan los niños. Para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de alfabetización emergente, dichas interacciones deben permitir la participación activa del niño, y facilitar la elaboración de inferencias y predicciones (Rocha & Vega, 2002; Vega, 2003; Vega & Macotela, 2007), así como instruir directamente al menor acerca de la relación código-alfabética.

Así, en esta investigación se halló que las familias no realizan con regularidad actividades relacionadas con la lectura que puedan promover un desarrollo más amplio de la alfabetización emergente; la mitad de las familias realizaban dichas actividades cada quince días o a una vez por semana, siendo las más frecuentes la lectura de impresos presentes en su medio, así como de letreros y mensajes al ir por la calle, o bien el ofrecer al niño lápiz y papel, y dibujar o escribir, manipular o dibujar letras o palabras con el niño. Estos hallazgos se pueden explicar en cierta medida, en función del nivel socioeconómico medio bajo de los padres de la muestra ya que, como se ha señalado en diversas investigaciones (Guevara, López et al., 2008; Rugerio & Guevara, 2015, 2016), en las familias provenientes de un medio sociocultural bajo no se cuenta con una diversidad de materiales, ni se practican con regularidad diferentes actividades que promuevan el conocimiento del lenguaje escrito de los niños.

Cabe señalar que, aunque no las realicen con frecuencia, sí son relevantes porque, según la evidencia empírica, se han relacionado con la promoción del desarrollo de la alfabetización (Purcell - Gates, 1996; Vega & Macotela, 2007).

Con respecto al tipo de actividades más y menos frecuentes, los resultados fueron similares a los reportados por Vega (2003; 2007). Se observó que las familias tienden a realizar con más frecuencia aquéllas relacionadas con la escritura y en segundo lugar con la lectura, lo cual podría tener relación con las concepciones de los padres acerca de que los niños pequeños no saben leer, y que es en la escuela donde se les enseñará (Teague et al., 2010). También puede relacionarse con el desconocimiento de estos de las formas en que pueden estimular el desarrollo de dichos conocimientos en sus niños (Romero et al., 2007; Rugerio & Guevara, 2015).

En cuanto a la calidad de las interacciones, el cuestionario aplicado no permitió indagar acerca de este aspecto; sin embargo, el análisis de χ^2 permitió constatar que las respuestas obtenidas sí reflejan el tipo de actividades relacionadas con la lectura y escritura llevadas a cabo en los hogares de los niños de la muestra (ver tabla 15).

Así, se puede señalar que las actividades reportadas con más frecuencia, las cuales implicaron poner a disposición del niño materiales como lápiz y papel, y realizar acciones para él, como leerle, dibujar, escribir, manipular o dibujar letras o palabras con el niño, no parecen indicar que haya una participación más directa y activa del mismo; por ello, no contribuirían grandemente al desarrollo de los conocimientos de alfabetización, porque esto sólo es posible cuando las actividades van acompañadas de explicaciones y modelamiento que le permitan ir descubriendo, y por tanto, apropiándose, de las características, funciones y convencionalismos de lo escrito.

Por otra parte, el análisis de correlación entre el total de materiales y las prácticas específicas de lectura representadas por los reactivos del Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura que se Realizan en el Hogar, en el apartado Actividades de Lectura (Vega, 2003), el nivel socioeconómico y la escolaridad del padre y de la madre, sí mostró la existencia de relaciones significativas (ver tabla 17). Aunque el estudio de estas relaciones no formó parte de los objetivos específicos planteados para esta investigación, se consideró importante su análisis debido a que se ha referido que sí hay relaciones entre dichas variables (Aram et al., 2013; Lee & Al Otaiba, 2015; Purcell-Gates, 1996; Salazar & Vega, 2013; Vega & Macotela, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998).

En el caso de la presente investigación, se halló que un mayor grado de escolaridad, paterna y materna, y de nivel socioeconómico, se relacionó con una mayor cantidad de materiales de lectura presentes en casa, mayor frecuencia de realización de algunas actividades realizadas en el hogar, tales como el leer al niño materiales presentes en la vida cotidiana y acudir a la librería, y explicar al niño de los usos de la lectura y escritura, mientras que sólo una mayor escolaridad materna y un mayor nivel socioeconómico se relacionaron con una menor frecuencia de realización de actividades de manipulación o dibujo de letras y palabras, dibujar o escribir con el niño, y leer y comentar textos escritos por el niño, lo cual llama la atención y sería necesario indagar más para poder explicar dichos resultados.

Estos hallazgos coinciden con la evidencia empírica la cual reporta que la escolaridad de los padres y el nivel socioeconómico se relacionan con el ambiente alfabetizador del hogar, que determina la cantidad y tipo de materiales que están disponibles al alcance del niño, así como la riqueza y diversidad de experiencias que el niño experimenta antes de iniciar la escolaridad formal (Aram et al., 2013; Flórez- Romero et al., 2009; Guevara & Benítez, 2015; Guevara, Rugerio et al., 2010).

Se observó que los niños tuvieron más oportunidades de que les leyeran que de leer a otros; en cuanto a las actividades donde el niño experimenta con leer y escribir, se observa que los padres dan más oportunidades para experimentar con materiales relacionados con escritura (88% entre diario, una y más de una por semana) que con la lectura, ya que les proporcionan más lápices y papel, que libros. Esto también podría relacionarse con las creencias acerca de las capacidades de los menores en el sentido de que, aunque no saben leer, sí pueden hacer dibujos y rayones. Estas parecen ser actividades más propias y semejantes a las que realizan en la escuela. Aunque también una parte considerable nunca lo hace (8%).

En referencia a la lectura de otros tipos de textos diferentes de los libros, se encontró que la lectura de los letreros y mensajes que encuentran en la calle fueron los que con mayor frecuencia se practican en las familias; 86% de ellas reportan realizar estas prácticas de diario a una o más veces

por semana, seguido de la lectura de mensajes escritos por ellos u otras personas, los cuales practican 70% de las familias de diario a una o más veces por semana. Su práctica es importante porque aporta información valiosa para el conocimiento de los niños acerca del lenguaje escrito (McMahon & Wellhousen, 2010; Neumann, Hood, Ford, & Neumann, 2012), ya que "...permite al niño conocer tanto las características del lenguaje escrito como su utilidad y su relación con la vida cotidiana" (Vega & Macotela, 1997, p. 162),

Salvo la lectura de mensajes en la calle, otros tipo de impresos de la vida cotidiana como instructivos de todo tipo, nombre o contenido de medicamentos, alimentos u otros objetos, diversos mensajes enviados por ellos u otras personas, no parecen ser considerados por los padres como elementos importantes que podrían emplear para introducir al niño en los sentidos del lenguaje escrito, ya que pocos reportan un uso frecuente.

En contraparte, se encontró que los niños tuvieron más oportunidades de practicar actividades de escritura compartida con sus familias, en comparación con las actividades de lectura.

Así, se puede considerar que los hallazgos reflejan el lugar que ocupa la lectura en las familias de los niños evaluados. En este sentido, se encontraron datos contradictorios ya que, aunque se reporta que cerca de tres cuartas partes de las familias proporcionan oportunidades para que el niño los vea leer de diariamente a entre una y más de una vez por semana, no concuerda con la frecuencia de compra de libros, asistencia a la biblioteca o cantidad y tipo de materiales de lectura para adultos presentes en casa. El promedio de siete materiales, de los cuales cinco corresponden a lápiz, crayola, cuentos y libros para niños, y papel, indica que en casa son pocas las familias que cuentan realmente una amplia cantidad y variedad de libros y materiales para adultos.

Esta cantidad y tipo de materiales reportados fue similar en todos los hogares, independientemente del nivel socioeconómico y nivel de escolaridad de los padres y, aunque coincide con lo reportado por otras investigaciones realizadas en México (Vega, 2003, 2007), es más bajo que lo reportado a nivel internacional. Por ejemplo, Aram et al. (2013), reportan un promedio de 22 libros, con un rango de 0 a 100; Farver, Lonigan y Eppe (2009) encontraron un promedio de 12 libros, mientras que Bitetti y Scheffner Hammer (2016) reportan entre 11 y 20 al inicio del preescolar; y esto es aún bajo si se compara con el promedio de 89 referido por Lonigan et al. (2000).

Así, se encontró que no existe una amplia diversidad de dichos materiales, ni tampoco abundancia; también hay pocos materiales de lectura para adultos, como libros y revistas, y no se mencionó el uso de otros materiales y de la tecnología, tales como CDs, DVDs, tableta, celular o computadora, que se han utilizado para fomentar el desarrollo de la alfabetización emergente (Neumann & Neumann, 2013), y que sí se han reportado en otros estudios (Aram et al., 2013).

Lo referido anteriormente podría explicar la falta de relación hallada entre las PAH y el nivel de desarrollo de las HLE, ya que en las familias evaluadas no se cuenta con una amplia variedad y cantidad de materiales de lectura y escritura, y además no realizan actividades relacionadas con la lectura y escritura de manera cotidiana, aspectos que parecen corresponder con el tipo de prácticas de lectura de la población mexicana, ya que, de acuerdo al INEGI (2015), de la población que refiere tener libros, el 58.0% posee entre 1 y 25 libros; lee de 35 a 50 minutos por sesión (nivel de educación básica y media a superior, respectivamente), y leen un promedio de 3.7 libros por año; 3.9 revistas y 3.6 periódicos en los últimos 3 meses, lo cual es poco, cuando se aspira a crear un país de lectores.

De este modo, las PAH realizadas, podrían no estar promoviendo un adecuado desarrollo de las HLE por las limitantes derivadas del nivel socioeconómico y el nivel de escolaridad. Entre estas limitantes se menciona la presencia de una menor riqueza y diversidad de las interacciones lingüísticas, menores oportunidades de llevar a cabo actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, así como formas de mediación que no necesariamente son efectivas para promover los conocimientos, por desconocimiento de las formas adecuadas para promover el desarrollo de la alfabetización, y una menor cantidad de materiales presentes en el hogar, todo lo cual afectaría la posibilidad del menor de tener interacciones de calidad, una participación activa y una instrucción directa y específica en aspectos tales como el conocimiento del código-alfabético, el desarrollo del vocabulario, la elaboración de la comprensión y la formulación de inferencias.

Todos estos aspectos podrían explicar el motivo por el cual las PAH de esta muestra no habrían sido tan relevantes en la población evaluada, para promover el desarrollo de las HLE.

Objetivo 3. Determinar qué relación existe entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente (HLE) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral que acuden al INR

Los hallazgos de la presente investigación permitieron constatar la existencia de una relación entre el nivel de desarrollo del lenguaje oral y el nivel de desarrollo del lenguaje escrito. Concretamente, el análisis de correlación permitió establecer la existencia de relaciones significativas entre las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente, relacionadas con la conciencia fonológica y de codificación semántica, y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente.

La influencia del nivel de desarrollo de las HLO de AE en el desarrollo de las HLE de AE se explica debido a que dichas habilidades son fundamentales para que el niño pueda identificar los sonidos de las letras y las palabras, establecer la relación entre el sonido y la letra, así como para generar significado a partir de las palabras y del discurso, utilizando las pistas orales y escritas;

todas ellas permiten al niño decodificar y comprender al enfrentarse al lenguaje escrito (Boudreau & Hedberg, 1999; Burchinal & Forestieri, 2011; Catts & Hogan 2003; Snow, 1991; Snyder & Downey, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Así, en esta investigación se encontró que el nivel de desarrollo de las HLO de AE se relacionó con el nivel de desarrollo de las HLE de AE, de tal modo que los niños con mayor desarrollo de sus HLO de AE tuvieron mejor desarrollo de las HLE de AE, y esta relación fue significativa (ver tablas 57 y 58); por ello, se puede afirmar que la presencia de un retraso del desarrollo del lenguaje constituye un factor de riesgo para el desarrollo de las HLE de AE y, por ende, para la presencia de alteraciones en la adquisición del lenguaje escrito posterior, tal como se refiere en diversas investigaciones (Boudreau & Hedberg, 1999; Cabell et al., 2010; Koppenhaver et al., 1991; Lizama et al., 2013; Puranik & Lonigan, 2012).

Estas diferencias en el desempeño de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje oral pueden ser explicadas, en alguna medida, a la luz de las alteraciones lingüísticas globales que afectan a su desarrollo léxico y semántico, así como gramatical y fonológico (Aguado, 1999; Mendoza, 2006), lo cual se manifiesta en fallas para producir y/ o comprender el lenguaje (Bishop, 1999; Pence & Justice, 2008; Schuele, 2004; van Weerdenburg, Verhoeven, van Balkom, & Bosman, 2009).

En referencia a las habilidades de conciencia fonológica, se observó que los niños evaluados mostraron fallas para producir, discriminar y analizar los sonidos del lenguaje, lo cual es relevante por la importancia de éstas habilidades en las etapas iniciales de adquisición del lenguaje escrito; dichas habilidades son necesarias para que el niño comprenda y adquiera conciencia de la relación entre el sonido y la letra y, por tanto, para aprender el código grafo-fonémico y la manera en que las letras se combinan para formar palabras.

En esta investigación se encontró que las habilidades de conciencia fonológica mostraron correlaciones positivas significativas con las HLE de AE. De éstas, fueron principalmente las habilidades de análisis y síntesis auditivas las que mostraron correlaciones significativas más fuertes con todas las HLE de AE. Así, fue la habilidad para manipular los elementos sonoros del lenguaje, a nivel de fonemas, sílabas y palabras, la que tuvo una mayor contribución al desarrollo de las HLE de AE.

De este modo, para los niños evaluados se encontró que, aquéllos con mejor habilidad para analizar y sintetizar los sonidos del lenguaje, fueron los que mostraron un mejor desarrollo de sus HLE de AE.

Con respecto a las habilidades de codificación semántica, también mostraron relaciones positivas significativas con el nivel de desarrollo de las HLE de AE; principalmente, fue el nivel de desarrollo del vocabulario, representado por la habilidad para recuperar nombres ante la presentación

de láminas, y la habilidad para expresar verbalmente el significado de las palabras, los aspectos semánticos que tuvieron mayor peso para explicar el desarrollo de las HLE de AE, y que mostraron correlaciones positivas significativas con todas las medidas de las HLE de AE. Cabe señalar que, para el grupo de niños con retraso mixto del lenguaje, también contribuyó de manera importante a la varianza, el manejo de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas.

El nivel de desarrollo del vocabulario y la habilidad para el manejo de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas dan al niño la posibilidad de construir el significado a partir del texto, al establecer redes de significado con otras palabras y con sus conocimientos, derivados del contexto y la experiencia. Por ello, es comprensible que sean estas habilidades de codificación semántica las que muestran una relación más fuerte con el nivel de desarrollo de las HLE de AE, y explican el motivo por el cual fueron mejores predictores en el grupo de niños con retraso mixto de lenguaje, si se considera que en estos niños, son precisamente los componentes semántico y léxico los más afectados; asimismo, explicarían también el por qué este grupo tendió a mostrar un desempeño inferior a de los niños con retraso de lenguaje expresivo.

En el caso de los niños evaluados, se observó que éstos mostraron fallas para extraer significados a través de las palabras y sus relaciones.

Estos niños presentaron un bajo nivel de desarrollo del vocabulario, tanto en términos de número como de diversidad, lo cual se vió reflejado en sus errores y fallas para nombrar y recuperar palabras, así como para identificar y señalar características relevantes al objeto, y establecer relaciones y generalizaciones; lo anterior, aunado a defectos en la elaboración gramatical, en la adecuada secuenciación de ideas y en la capacidad de expresión espontánea, afecta su comprensión e integración del discurso. Todos estos aspectos se consideran medidas del nivel de desarrollo narrativo del menor (Bitetti & Scheffner Hammer, 2016).

Lo anterior es relevante dado que la evidencia empírica señala que tanto el vocabulario como el nivel desarrollo gramatical, se han relacionado con el desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente. Esto es debido a que, gracias a ellas, el niño puede analizar, interpretar e integrar la información, facilitando la realización de inferencias y el establecimiento de relaciones para generar significado (Catts & Hogan, 2003; Catts, Sittner Bridges et al., 2008; Mouzaki et al., 2006), de tal modo que pueda comprender lo que lee, o integrar adecuadamente sus ideas al escribir.

De este modo, se encontró que los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo mixto, los cuales tienen deficiencias lingüísticas globales, pero principalmente del componente semántico (INR, 2015a; Mendoza, 2006), que afectan el nivel del vocabulario, la capacidad para responder preguntas, comprender el significado de las palabras y las oraciones (principalmente de

construcciones gramaticales complejas), así como de metáforas y refranes (ASHA, 2015b; Levine & Munsch, 2014; Mendoza, 2006), tuvieron un desempeño generalmente más bajo que el de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo expresivo, en el cual los componentes afectados son principalmente el fonológico, el léxico y gramatical expresivos (Azcoaga, 1992; Levine & Munsch, 2014; Mendoza, 2006).

El mejor desempeño general observado en el desarrollo de las HLE de los niños con retraso del lenguaje de tipo expresivo podría derivar del hecho de tener un mejor nivel de vocabulario y capacidad de comprensión morfo-sintáctica que facilitarían su comprensión del lenguaje oral y escrito, a diferencia de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje de tipo mixto que, al tener dificultades para comprender el significado de las palabras y frases, además de las fallas para expresar palabras e ideas, tendrían menos herramientas para generar sentido y comprender, afectando el proceso interno de construcción de esquemas y, por tanto, la adquisición de sus habilidades y conocimientos de alfabetización emergente.

Los datos referidos corroboran la relación existente entre el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito, como ha sido referido por diversos autores (Alegría, 2006; Guarneros & Vega, 2014; Guevara, López et al., 2008; Whitehurst & Lonigan, 1998), y permiten aceptar la hipótesis planteada que indica que, en la población de niños con retraso del desarrollo del lenguaje estudiada, existe una relación entre el nivel de desarrollo de sus diversas habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente.

Objetivo 4. Determinar el valor predictivo de las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente (HLO), en su conjunto y por separado, sobre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje

Los resultados obtenidos en el análisis de regresión permitieron constatar que las habilidades lingüísticas orales son predictores de las HLE de alfabetización emergente, lo cual concuerda con la evidencia empírica (Guarneros, 2013; Rugerio & Guevara, 2015; Vega & Macotela, 2005, 2007).

De este modo, la identificación del nivel de desarrollo de las HLO de AE de los niños preescolares con retraso del desarrollo de lenguaje oral es importante porque, como se ha señalado, son predictores de la lectura y escritura (Cabell, Justice et al., 2009; Lonigan et al., 2000; McGinty & Justice, 2009; Quiroz, 2017; Sawyer et al., 2014), que se relacionan con el desarrollo de la decodificación y la comprensión (Boudreau & Hedberg, 1999; Lonigan et al., 2000), de tal forma que un bajo nivel de desarrollo de dichas habilidades tendrá repercusión en la adquisición de la lectura y escritura convencionales.

En este sentido, diversos investigadores (Cuadro & Berná, 2015; Justice, Bowles, & Skibbe, 2006; McGinty, Breit – Smith, Fan, Justice, & Kaderavek, 2011) concuerdan en que la identificación temprana de un pobre nivel de desarrollo de éstas habilidades y conocimientos puede servir como medio para la detección oportuna de niños en riesgo. Asimismo, pueden ser usados para el diseño de programas terapéuticos destinados a estimular el desarrollo de éstas habilidades (Flórez – Romero et al., 2009; Rosemberg & Stein, 2016).

Se debe considerar que existen estudios que reportan que una parte de la población preescolar ingresa a la educación primaria con un nivel globalmente bajo de diversas habilidades preacadémicas y lingüísticas (Guevara & Rugerio, 2017; Guevara, García, López, Delgado, & Hermosillo, 2007; Guevara, Hermosillo, Delgado, López et al., 2007; Guevara, López et al., 2008), por lo cual ya presentan factores de riesgo para la adquisición del lenguaje escrito, el aprendizaje y el rendimiento escolar, entre otros aspectos, incluso antes de empezar su estudio formal.

Este riesgo se ve incrementado en aquellos niños que provienen de un medio socioeconómico bajo (Neuman, Kaefer, & Pinkham, 2018); esto es debido a que un medio socioeconómico bajo se ha relacionado con la presencia de un ambiente alfabetizador menos estimulante, ya sea por la menor cantidad de materiales a los cuales se tiene acceso, la falta de oportunidades para manipular dichos materiales, la menor frecuencia y calidad de las interacciones, incluyendo las lingüísticas, del niño con sus padres u otros expertos que le faciliten situaciones en las cuales se utilice el lenguaje oral y escrito en diversos contextos y en situaciones reales (Rugerio & Guevara, 2015).

Todo esto, aunado a la existencia de un retraso del desarrollo del lenguaje oral, como es el caso de los niños de la presente investigación, hace de ellos una población de alto riesgo para la presencia de fracaso escolar (Acosta, Moreno, & Axpe, 2010); de ahí la importancia de realizar una detección oportuna de sus habilidades y dificultades, que pueden ser usadas como punto de partida para la elaboración de programas terapéuticos dirigidos a estimular el desarrollo de estas habilidades en los niños con retraso del desarrollo del lenguaje (Koppenhaver et al., 1991; Pavelko et al., 2018), que permitan una intervención adecuada a sus habilidades y necesidades, así como una limitación de las posibles secuelas (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina, & Llenderozas, 2015).

En este sentido, es de destacar que esta investigación halló que los niños con retraso del desarrollo del lenguaje muestran bajas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales relacionadas con la conciencia fonológica y codificación semántica; además, si bien éstos niños muestran un desarrollo de sus conocimientos y habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente, éstos tienden a ser más bajos que los de sus pares con desarrollo normal del lenguaje, sobre todo en el caso de aquellos niños con mayor severidad de sus síntomas lingüísticos, y/o con un

retraso de lenguaje de tipo mixto. Todos estos aspectos los ponen en riesgo de presentar dificultades en el desarrollo del lenguaje escrito.

Este hallazgo cobra relevancia debido a que sus efectos se pueden identificar desde la etapa preescolar, antecediendo a la enseñanza formal, lo cual posibilita tomar medidas preventivas que fomenten el desarrollo de las HLO y HLE de AE desde etapas tempranas, que permitan evitar y/o limitar las posibles repercusiones para la adquisición de la alfabetización convencional. En este sentido, existe información referente a la utilidad de los programas de intervención (Justice & Ezell, 2002), que serían particularmente importantes en una población como la estudiada, dado que, como consecuencia del retraso en el desarrollo del lenguaje oral que presentan, ya están en riesgo de presentar dificultades de lectura y escritura, así como de fracaso escolar.

De este modo, como los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje empiezan a mostrar un menor nivel de desarrollo tanto de las HLO de AE como de las HLE de AE desde esta etapa tan temprana, es posible hacer una detección oportuna y planificar una intervención temprana que contemple la estimulación de los diversos dominios tanto lingüísticos como preacadémicos, con el fin de prevenir las repercusiones negativas del retraso del lenguaje al desarrollo del lenguaje escrito y el aprendizaje escolar.

En concordancia con lo reportado en otras investigaciones (Guarneros, 2013; Vega & Macotela, 2005, 2007), se encontró que las habilidades de conciencia fonológica y vocabulario fueron los mejores predictores del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje. Por ello, un programa de intervención debe contemplar la estimulación de estas habilidades, y de las habilidades lingüísticas en general, lo cual ha demostrado ser benéfico para el desarrollo de estas habilidades (Justice & Ezell, 2002; Roth & Troia, 2006; Washington, 2013).

Por otra parte, aunque no se pudo establecer el valor predictivo de las PAH, es posible señalar que esta falta de relaciones significativas también se ha encontrado en otras investigaciones con niños con desarrollo normal del lenguaje (Vega & Macotela, 2007), y con niños con alteraciones del desarrollo del lenguaje (Sawyer et al., 2014). En este sentido, parece ser que en los niños con retraso del desarrollo del lenguaje pesa más el grado de desarrollo del mismo, que el tipo de PAH, para el desarrollo de las HLE; de este modo, serían sus mismas limitaciones lingüísticas orales las que afectarían los posibles efectos positivos de las PAH para el desarrollo de los conocimientos y habilidades de AE, de tal forma que no se podrían beneficiar de la instrucción, la retroalimentación y el andamiaje proporcionado por sus padres u otros expertos del mismo modo que los niños con desarrollo normal del lenguaje. Asimismo, podrían tener dificultad para interpretar el significado,

elaborar redes semánticas y construir el sentido, como los niños sin retraso del desarrollo del lenguaje oral.

Otra posibilidad es que estos niños no sean estimulados con la misma frecuencia y modo que los niños con desarrollo normal; en este sentido, Koppenhaver, Coleman, Kalman, y Yoder (1991) refieren que a los niños que presentan discapacidades del desarrollo no se les estimula del mismo modo que a sus pares sin alteraciones debido a que se los considera incapaces de desarrollar determinadas habilidades, o que no están listos, y por ello no se les enseña.

También es posible que realmente, la frecuencia y tipo de PAH no sean suficientes para estimular adecuadamente su desarrollo. A favor de esto se puede argumentar que los resultados obtenidos son similares a los obtenidos con niños sin retraso del desarrollo del lenguaje, pero más bajos, y sería necesario realizar más estudios que nos ayuden a entender si son factores propios de la población de niños con retraso del lenguaje los que explican esta falta de relaciones significativas, o qué otros factores las determinan.

Mientras tanto, no se debe desdeñar la importancia de estos aspectos ya que, como se ha señalado, las PAH juegan un papel fundamental para el desarrollo de la alfabetización emergente por la influencia que tiene en aspectos tales como la disponibilidad y tipo de materiales presentes en casa, la frecuencia y tipo de actividades e interacciones, así como el tipo de experiencias, en relación con el lenguaje escrito, y el valor cultural otorgado a este, entre otros aspectos.

En consecuencia, un programa de intervención será más efectivo en la medida en que involucre a los padres y los oriente acerca de la forma en que pueden emplear todos los recursos a su alcance, así como a generar interacciones más productivas con sus hijos, que promuevan la reflexión acerca del lenguaje oral, el escrito y sus relaciones.

De este modo, se puede concluir que el nivel de desarrollo de las HLO de AE tiene un valor predictivo para el desarrollo de los conocimientos y habilidades de alfabetización emergente y la adquisición del lenguaje escrito al iniciar la alfabetización formal, y debe ser considerado para el desarrollo de programas de intervención tendientes a limitar las posibles repercusiones sobre el desarrollo de la alfabetización emergente y convencional.

Conclusiones

Los hallazgos de la presente investigación avalan que los niños con retraso del desarrollo del lenguaje han desarrollado habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE), antes de haber iniciado su estudio convencional.

Se encontró que existe una relación entre el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales (HLO) de alfabetización emergente (AE) y las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE).

Los niños mostraron deficiencias globales en el nivel de desarrollo de diferentes habilidades y conocimientos de alfabetización emergente, principalmente en función del grado de severidad de los síntomas lingüísticos orales.

No se pudo corroborar la existencia de una relación significativa entre las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (HLE) de alfabetización emergente (AE). En los niños con retraso del desarrollo del lenguaje parece pesar más el grado de desarrollo del mismo, que el tipo de PAH, para el desarrollo de las HLE.

Las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente son predictores de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente, en los niños que presentan retraso en el desarrollo del lenguaje oral.

Estos hallazgos pueden servir como referente no sólo para la identificación de niños en riesgo, como es la de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje, sino como elementos a considerar para el diseño de programas de intervención, así como para instruir a los padres, de tal forma que se inicie una estimulación apropiada, desde etapas tempranas. En este sentido, se ha destacado su importancia para estimular el desarrollo de la AE en niños en riesgo (Justice & Ezell, 2002).

Aportaciones

Se realizó la presente investigación en una población poco estudiada en el ámbito mexicano, y considerada de alto riesgo de fracaso escolar, como es la de los niños con retraso del desarrollo del lenguaje oral.

Se han hecho estudios acerca del desarrollo de la alfabetización emergente en niños con desarrollo normal del lenguaje y con un rango de edad limitado (generalmente de 4 a 5 años), mientras que esta investigación consideró un amplio rango de edad (de 3 a 6 años), que abarca gran parte de la etapa preescolar, y permitió seguir el desarrollo en esta población considerada de alto riesgo.

A diferencia de la abundante investigación que se ha centrado en el estudio de algún aspecto aislado, como la conciencia fonológica, el vocabulario, o las prácticas de lectura, en esta investigación se valoró un amplio rango de habilidades lingüísticas orales, así como aspectos relacionados con las prácticas alfabetizadoras del hogar, permitiendo tener un panorama más amplio de varios aspectos relacionados con el desarrollo de la alfabetización emergente, lo cual enriquece el conocimiento acerca del tema al tener una visión más integral de los múltiples aspectos relacionandos con la AE.

Específicamente, contempló la inclusión no sólo de las habilidades de conciencia fonológica, ampliamente estudiadas, sino de otros componentes lingüísticos menos estudiados como es el caso del vocabulario, la semántica, la morfología y la sintaxis; y aunque fueron evaluados por medio del instrumento EPLE de manera individual, también se analizaron como un solo componente correspondiente al nivel de lenguaje, y no segmentado, a diferencia de otros estudios.

Además, se analizó la contribución en función del tipo de retraso de lenguaje y se identificaron variables que pueden hacer la diferencia entre los niveles de desarrollo de la alfabetización emergente en estos niños: en el caso de los niños con retraso de lenguaje de tipo expresivo las variables predictoras se relacionan con la capacidad para analizar y sintetizar los sonidos del lenguaje, la habilidad para recuperar nombres ante la presentación de láminas, y la habilidad para expresar verbalmente el significado de las palabras, mientras que para los niños con retraso mixto, además de las anteriores, también fue relevante la capacidad de abstracción representado por el manejo de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas.

La investigación consideró además la evaluación de los conocimientos y habilidades de la escritura, que con frecuencia tampoco es considerada como parte del estudio de la alfabetización emergente. Su inclusión permitió conocer el desarrollo de la escritura en niños de diferentes edades y con diferente tipo de retraso del desarrollo del lenguaje.

Limitaciones

Es necesario indagar más acerca de las PAH ya que el instrumento aplicado para evaluar estos aspectos no proporcionó elementos para poder profundizar en las características de las interacciones entre los padres y sus hijos, ni conocer el grado de participación de los niños, ni valorar la riqueza y diversidad de las interacciones verbales, ni conocer cuáles son los hábitos específicos de los padres con respecto a la práctica de la lectura y la escritura; dichos aspectos se han relacionado con el desarrollo de la alfabetización emergente y podrían explicar el motivo por el cual no se encontró una relación entre las PAH y el nivel de desarrollo de las HLE.

No se contó con un grupo de niños preescolares con desarrollo normal del lenguaje, de tal modo que no se pudieron hacer comparaciones entre el nivel de desarrollo de los niños de la muestra y niños con desarrollo normal del lenguaje.

Tampoco se tuvo una representación amplia y diversa en todos los grupos de edad.

Referencias

- Abad, S. (2010). Obtención de indicadores de validez y confiabilidad del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE)(Tesis de licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Acle, G. (2010). Prácticas basadas en evidencia científica: asignatura pendiente en educación especial. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 13-20.
- Acosta, V. M., Moreno, A. M., & Axpe, M. A. (2010). Lenguaje oral y lectura emergente en alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Cadernos de Comunicacao e Linguagem*, 2, 35 - 46.
- Acosta, V., & Ramos, V. (2006). *Procesos fonológicos: evaluación y tratamiento [Versión electrónica]*, *Revista CEFAC*, 8. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169320516005> ISSN 1516-1846
- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2002). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje*. Málaga: Aljibe.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologist and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073.
- American Speech- Language- Hearing Association. (2015a). Brain test could predict future literacy challenges. *The ASHA leader*, 20(10), 14.
- American Speech-Language- Hearing Association. (2015d). Almost 8 percent of U.S. children have a communication or swallowing disorder. *The ASHA Leader*, 20(8), 10.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2015b). *Preschool Language Disorders*. Obtenido de <http://www.asha.org/public/speech/disorders/Preschool-Language-Disorders/>
- American Speech-Language-Hearing Association. (2015e). *American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)*. Obtenido de American Speech-Language-Hearing Association website: <http://www.asha.org/default.aspx>
- American Speech-Language-Hearing-Association. (2015c). *Spoken Language disorders*. Obtenido de <http://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589935327§ion=Overview>
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., & García-Sedeño, M. A. (2010). Contexto alfabetizador familiar: Relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity:A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487.

- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother - child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES Kindergartners. *Merril - Palmer Quarterly*, 48(2), 202 - 224.
- Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 387 - 409.
- Aram, D., Korat, O., Saiegh - Haddad, E., Arafat, S. H., Khoury, R., & Elhija, J. A. (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, 28(3), 193 - 208.
doi:10.1016/j.cogdev.2012.10.003
- Arboleda, A., Lopera, J. P., Hincapié, L., Giraldo, M., Pineda, D. A., Lopera, F., & Lopera, E. (2007). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: problema selectivo o generalizado de la cognición. *Revista de Neurología*, 44(10), 596-600.
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. Fronteras del retraso mental. *Revista de Neurología*, 36(Suppl.1), 161-167.
- Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública. (2008). *Nivel socioeconómico AMAI*. Obtenido de <http://www.inegi.org.mx/rne/docs/Pdfs/Mesa4/20/HeribertoLopez.pdf>
- Asociación Psiquiátrica Americana. (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona, España: Masson.
- Athey, I. (1983). Language development factors related to reading development. *Journal of Education Research*, 76(4), 197-203.
- Azcoaga, J. E. (1992). *Los retardos del lenguaje en el niño*. España: Paidós.
- Barriga, R. (2000). Reflexiones en torno al lenguaje de los seis años. En Secretaría de Educación Pública (Ed.), *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente* (págs. 31-32). México: Autor.
- Bashir, A., Wiig, E., & Abrams, J. (1987). Language disorders in childhood and adolescence. *Pediatric Annals*, 16, 145-156.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of educational psychology*, 98(1), 44-62.
- Bishop, D. V. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Children Psychology and Psychiatry*, 33, 3-66.
- Bishop, D. V. (1999). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Great Britain: Psychology Press.
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Chil Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.

- Bitetti, D., & Scheffner Hammer, C. (2016). The home literacy environment and the english narrative development of spanish-english bilingual children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59*, 1159-1171. doi:10.1044/2016_JSLHR-L-15-0064
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Bornstein, M. H., & Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement latent construct, and predictive validity. *Child development, 69*(3), 654-671.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech Language Pathology, 8*, 249-260.
- Bronckart, J., Malrieu, P., Siguan Soler, M., Sinclair de Zwart, H., Slama-Cazacu, T., Tabouret-Keller, A., & otros, y. (1977). *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo. Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa*. España: Pablo del Río Editor.
- Burchinal, M., & Forestieri, N. (2011). Development of early literacy: Evidence from major U.S. longitudinal studies. En S. Neuman, & D. Dickinson (Edits.), *Handbook of early literacy research* (págs. 85-96). New York: The Guilford Press.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2009). Emergent name - writing abilities of preschool - age children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 53 - 66.
- Cabell, S. Q., Lomax, R. G., Justice, L. M., Breit - Smith, A., Skibbe, L. E., & McGinty, A. S. (2010). Emergent literacy profiles of preschool - age children with specific language impairment. *International Journal of Speech - Language Pathology, 12*(6), 472 - 482. doi:10.3109/17549507.2011.492874
- Castro, R., Giraldo, M., Hincapié, L., Lopera, F., & Pineda, D. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de Neurología, 39*(12), 1173-1181.
- Catts, H. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 948-958.
- Catts, H. W. (1997). The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 28*, 86-89.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 278-293.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 1378-1396.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading, 3*(4), 331-361.

- Catts, H. W., Sittner Bridges, M., Little, T. D., & Tomblin, J. B. (2008). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*, 1569-1579.
- Catts, H.W., & Hogan, T. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology, 24*, 223-246. doi:10.1080/02702710390227314
- Chevrie-Muller, C. (1997). Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona, & C. Chevrie-Muller (Edits.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (págs. 249-275). España: Masson.
- Clasificación Internacional de Enfermedades Mentales CIE-10. (2006). *Retraso mental (F70)*. Obtenido de http://www.psicoarea.org/cie_10.htm#70-79
- Clay, M. M. (1982). *Observing young readers. Select papers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Conde, P. A., Conde, M. J., Bartolome, M. T., & Quirós, P. (2009). Perfiles neuropsicológicos asociados a los problemas del lenguaje oral infantil. *Revista de Neurología, 48*(1), 32-38.
- Cooper, J. D. (1993). *Literacy. Helping children construct meaning*. United States of America: Houghton Mifflin Company.
- Crespo-Eguílaz, N., & Narbona, J. (2003). Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje (Suppl.1). *Revista de neurología, 36*, S29-S35.
- Crespo-Eguílaz, N., & Narbona, J. (2006). Subtipos de trastorno específico del desarrollo del lenguaje: perfiles clínicos en una muestra hispanohablante (Suppl.1). *Revista de neurología, 43*, S193-S200.
- Cristofaro, T., & Tamis-LeMonda, C. (2011). Mother-child conversations at 36 months and at pre-kindergarten: Relations to children's school readiness. *Journal of Early Childhood Literacy*.
- Cuadro, A., & Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas, 9*(1), 7 - 14.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., & Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Rev Pediatr Aten Primaria, 17*, e99 - e107. Obtenido de http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v17n66/02_original1.pdf
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology, 72*(5), 656-669.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*, 186 - 202. doi:10.1111/0938 - 8982.00019
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 465-481.
- Dirección General de Educación Especial. (1988). *Batería de Evaluación de la Lengua Española*. México: SEP.

- Dirección General de Educación Especial. (1995). *La Prueba BELE*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ervin, M. (2001). *SLI. What we know and why it matters [Versión electrónica]*, *The ASHA Leader*. (The Asha Leader, Ed.) Recuperado el 7 de febrero de 2014, de <http://www.asha.org/publications/leader/2001/010626/sli.htm>
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A., & Ruiz, O. (1996). *Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text*. U.S.A.: Heinemann.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading. Building young children's language & emergent literacy skills*. U.S.A.: Paul H. Brookes.
- Farver, J. A., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2009). Effective early literacy development for young spanish-speaking english language learners: An experimental study of two methods. *Child Development, 80*, 703-719. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.
- Fields, M. V., Groth, L. A., & Spangler, K. L. (2008). *Let's begin reading right. A developmental approach to emergent literacy*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M.-A., & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades de lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana, 27*(1), 79 - 96.
- Forget - Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J.-P., Pérusse, D., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2009). Ealy child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development, 80*(3), 736 - 749.
- Fresneda, M., & Mendoza, E. (2005). Trastorno Específico del Lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación (Suppl.1). *Revista de Neurología, 41*, S51-S56.
- García, B., Márquez, L., & Ávila, J. L. (2009). Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos. En B. García. México: El Manual Moderno.
- Gillam, R. B., & Johnston, J. R. (1985). Development of print awareness in language-disordered preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research, 28*, 521-526.
- Ginsborg, J. (2006). *The effects of socio - economic status on children's language acquisition and use*.
Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Jane_Ginsborg/publication/237448474_The_Effects_of_Socio-Economic_Status_on_Children's_Language_Acquisition_and_Use/links/0deec52c3df9bc2f88000000
- Glogowska, M., Roulstone, S., Peters, T. J., & Enderby, P. (2006). Early speech and language impaired children: linguistic, literacy, and social outcomes. *Developmental Medicine & Child Neurology, 48*(6), 489-494.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Argentina: Aique.

- Goodman, K. (2004). Reading: A psycholinguistic guessing game. En R. Rudell, & N. Unrau, *Theoretical models and processes in reading*. USA: IRA.
- Goodman, Y. (1992). Children coming to know literacy. En W. Teale, & E. Sulzby, *Emergent literacy. Writing and reading* (págs. 1-14). U.S.A.: Ablex Publishing Corporation.
- Guarneros, E. (2013). *Análisis del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares (Tesis de doctorado)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guarneros, E., & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Guevara, Y., & Rugerio, J. P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health, & Social Issues*, 6(1), 23 - 36. doi:10.5460/jbhsi.v6.1.47600
- Guevara, Y., & Rugerio, J. P. (2017). Interacciones profesor - alumnos durante la lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729 - 749.
- Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U., & Hermosillo, Á. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9 - 17.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., & López, A. (2006). Aprestamiento para la instrucción escolar: informe preliminar. En L. Vega, I. Macotela, I. Seda, & H. Paredes, *Alfabetización: retos y perspectivas* (págs. 55-65). México: U.N.A.M.
- Guevara, Y., Hermosillo, Á., Delgado, U., López, A., & García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(032), 405 - 434.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., & Hermosillo, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, XXX(121), 41 - 62.
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., Hermosillo, Á., & López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: Una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Hogan, T. P., & Thomson, J. M. (2010). Epilogue to Journal of Learning Disabilities Special Edition "Advances in the early detection of reading risk": Future advances in the early detection of reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methods. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 383-386.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014a). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía website: http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/censos/cpv2010/P3Mas.asp?s=est&c=27781&proy=cpv10_p3mas

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014b). *Clasificación de Tipo de Discapacidad*. Obtenido de http://buscador.inegi.org.mx/search?tx=habla+y+comunicacion&q=habla+y+comunicacion&site=siti oINEGI_collection&client=INEGI_Default&proxystylesheet=INEGI_Default&getfields=* &entsp=a__in egi_politica&lr=lang_es%257Clang_en&lr=lang_es%257Clang_en&filter=1
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014c). *Información de México para niños. Escolaridad*. Obtenido de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Módulo sobre lectura- MOLEC. Principales resultados agosto 2015*. Obtenido de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvin egi/productos/nueva_estruc/702825216801.pdf
- Instituto Nacional de Rehabilitación. (2015a). *Manual de guía clínica del retardo de lenguaje afásico*. Obtenido de <http://iso9001.inr.gob.mx/Descargas/iso/doc/MG-SAF-37.pdf>
- Instituto Nacional de Rehabilitación. (2015b). *Manual de guía clínica del retardo de lenguaje anártrico*. Obtenido de <http://iso9001.inr.gob.mx/Descargas/iso/doc/MG-SAF-36.pdf>
- Instituto Nacional de Rehabilitación. (2015c). *Clasificación socioeconómica de pacientes*. Obtenido de <http://iso9001.inr.gob.mx/Descargas/iso/doc/PR-DM-15.pdf>
- Instituto Nacional de Rehabilitación. (2015d). *Manual de guía clínica de diagnóstico y tratamiento de los aspectos psicológicos de los trastornos de lenguaje*. Obtenido de <http://iso9001.inr.gob.mx/Descargas/iso/doc/MG-DM-10.pdf>
- Instituto Nacional de Rehabilitación. (2016a). *Misión*. Obtenido de <http://www.inr.gob.mx/g21.html>
- Instituto Nacional de Rehabilitación. (2016b). *Visión*. Obtenido de <http://www.inr.gob.mx/g22.html>
- Instituto Nacional de Rehabilitación. (2016c). *Patología de Lenguaje*. Obtenido de <http://www.inr.gob.mx/c02.html>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at - risk children. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 11(1), 17 - 29.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8 - 13. Obtenido de <http://doi.org/10.1177/004005990203400401>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print - concept knowledge: A study of typical and at - risk 3 - to 5 - year - old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 224 - 235.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L., & Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (1998). Parent - child joint book reading: An observational protocol for young children. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 7(1), 33 - 47. doi:10.1044/1058-0360.0701.33

- Kaiser, A. P., Roberts, M. Y., & McLeod, R. H. (2011). Young children with language impairments: Challenges in transition to reading. En S. Neuman, & D. Dickinson, *Handbook of early literacy research* (págs. 153-171). NY, U.S.A.: The Guilford Press.
- Kalman, J., & Reyes, I. (2017). On literacy, reading, and learning to read in Mexico. *PROSPECTS*. doi:10.1007/s11125-017-9406-9
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Kids Health. (s.f.). *Reading milestones*. Obtenido de http://kidshealth.org/parent/positive/all_reading/milestones.html
- Koppenhaver, D. A., Coleman, P. P., Kalman, S. L., & Yoder, D. E. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 1, 38-44.
- Landau, E., Landau, S., & Plaat, A. (1972). *Child development through literature*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Le Normand, M. T. (1997). Modelos psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona, & C. Chevrier-Muller, *El lenguaje del niño, Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (págs. 29-46). Barcelona: Masson.
- Lee, J. A., & Al Otaiba, S. (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: a multiple - group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 40 - 59. doi:10.1080/13803611.2015.1010545
- Lenneberg, E. H. (1985). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. España: Alianza Universidad.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadística en la investigación social*. México: Harla.
- Levine, L. E., & Munsch, J. (2014). *Child Development. An active learning approach*. Canada: SAGE.
- Lewis, B. A., O'Donnell, B., Freebairn, L. A., & Taylor, H. G. (1998). Spoken languages and written expression- Interplay of Delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 77-84.
- Lizama, I., Ramírez, D., Rebolledo, Y., Saa, D., & Sepúlveda, Y. (2013). *Precursores de lectura en un grupo de preescolares de kinder con TEL*. (Tesis) Universidad de Chile, Santiago. Obtenido de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/116841>
- Lombardino, L. J., Riccio, C. A., Hynd, G. W., & Pinheiro, S. B. (1997). Linguistic deficits in children with reading disabilities. *American Speech-Language Pathology*, 6, 71-78.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschoolchildren. Evidence from latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-13.

- López, A., & Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(1), 57-78.
- Mandel Glazer, S. (1989). Oral Language and Literacy Development. En D. S. Strickland, & L. Mandel Morrow, *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (págs. 16 - 26). Newark: International Reading Association.
- Maniscalco, M. (2017). *La lectoescritura preescolar: alfabetización y predictores (Tesis doctoral)*. Extremadura: Universidad de Extremadura. Obtenido de dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6166/TDUEX_2017_Maniscalco.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marshall, C. R., & Messaoud-Galusi, S. (2010). Developmental disorders of language and literacy: special issue. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 1-4.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1990). *Literacy's beginnings. Supporting young readers and writers*. U.S.A: Allyn & Bacon.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 81 - 97.
- McGinty, A. S., Breit - Smith, A., Fan, X., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development within a classroom - based intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 255 - 267. doi:10.1016/j.ecresq.2011.02.002
- McMahon, R., & Wellhousen, K. (2010). Children write their world: Environmental print as a teaching tool. *Dimensions of Early Childhood*, 38(3), 23 - 29.
- Méndez, R. (2010). *Modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendoza, E. (2006). *Trastorno específico del lenguaje (TEDL)*. Madrid: Pirámide.
- Monfort, M., & Juárez, A. (1993a). *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento*. España: CEPE.
- Monfort, M., & Juárez, A. (1993b). *El niño que habla. El lenguaje en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- Mouzaki, A., Protopapas, A., & Spantidakis, I. (2006). *The role of oral language development in reading comprehension: evidence from greek elementary school students. Proceedings of the 14th World Congress on LD*. Obtenido de http://www.ilsp.gr/homepages/protopapas/pdf/Mouzaki_etal_2005_ProcLDW14.pdf
- Narbona, J. (2005). *El lenguaje del niño y sus trastornos*. Obtenido de MTL.FONOAUD.UTALCA.CL/DOCS/SEMINARIO_INTERNACIONAL_2005/CAP_LENGUAJE_2005_J_NARBONA_U_TALCA.PDF
- Narbona, J., & Chevrie-Muller, C. (1997). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.

- National Association for the Education of Young Children. (2011). *Código de conducta ética y declaración de compromiso*. Obtenido de http://www.naeyc.org/files/naeyc/image/public_policy/Ethics_Spanish%20Position%20Statement2011_09202013update_0.pdf
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Recuperado el 30 de Abril de 2010, de <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neuman, S. B., Kaefer, T., & Pinkham, A. M. (2018). A double dose of disadvantage: Language experiences for low - income children in home and school. *Journal of Educational Psychology, 110*(1), 102 - 118. doi:10.1037/edu0000201
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2013). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-013-0608-3
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy, 12*(3), 231 - 258.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La alfabetización y las sociedades sostenibles*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura website: http://www.unesco.org/ne/es/unesco/events/prezes_and_celebrations/celebrations/international_days/literacy_day/?utm_source=dlvr.it&utm_medium=twitter
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.
- Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H., & Borsotti, C. (1979). *Técnicas aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de cultura económica.
- Pagano, R. (2001). *Understanding statistics in the behavioral sciences* (6 ed.). U.S.A.: Wadsworth.
- Pappas, C. C., Kiefer, B. Z., & Levstik, L. S. (1994). *An integrated language perspective in the elementary school. Theory into action*. U.S.A.: Longman.
- Paul, R. (1995). *Language disorders from infancy through adolescence. Assessment and Intervention*. St.Louis, Missouri, United States of America: MO: Mosby-Year Book.
- Pavelko, S. L., Lieberman, R. J., Schwartz, J., & Hahs - Vaughn, D. (2018). The contributions of phonological awareness, alphabet knowledge , and letter writing to name writing in children with specific language impairment and typically developing children. *American Journal of Speech - Language Pathology, 27*, 166 - 180.
- Pearson, P. D., & Stephens, D. (2004). Learning about literacy: A 30-year journey. En R. B. Rudell, & N. J. Unrau, *Theoretical models and processes in reading*. United States of America: IRA.
- Pence, K. L., & Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. New Jersey: Pearson.
- Piaget, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica .

- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1987). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Piaget, J. (2012). The genetic approach to the psychology of thought. En E. Stones (Ed.), *Readings in educational psychology. Learning and teaching* (págs. 60-67). UK: Routledge Library Editions.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Early writing deficits in preschoolers with oral language difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 45*(2), 179 - 190.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the tv guide: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. (IRA, Ed.) *Reading Research Quarterly, 31*, 406-428.
- Puyuelo, M., Rondal, J. A., & Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. España: Masson.
- Quiroz, V. (2017). Los contextos socio - culturales y el desarrollo de competencias: ejes articuladores de la investigación sobre alfabetización inicial. *Akademeia, 16*(1), 4 - 39.
- Reading is fundamental. (s.f.). *Literacy milestones from birth to age six*. Obtenido de <http://www.rif.org/us/literacy-resources/articles/literacy-milestones-from-birth-to-age-six.htm>
- Rocha, G. B., & Vega, L. O. (2011). Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros. En L. Vega (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (págs. 101 - 162). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, S., Arias, M., & Chavarría, M. M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 7*(3). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770305>
- Rondal, J. A., & Seron, X. (1991). *Trastornos del Lenguaje 2. Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo*. Barcelona, España: Paidós.
- Rosemberg, C. R., & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinomaericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(2), 1087 - 1102.
- Roth, F. P., & Troia, G. A. (2006). Collaborative efforts to promote emergent literacy and efficient word recognition skills. *Topics in Language Disorders, 26*(1), 24 - 41.
- Ruddell, R., & Rapp Haggard, M. (1985). Oral and written language acquisition and the reading process. En H. Singer, & R. Ruddell, *Theoretical models and processes of Reading* (págs. 63-80). USA: IRA.
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología, 16*(1), 81 - 90.
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura, 13*, 25 - 42. doi:10.18239/ocnos_2015.13.02

- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2016). Prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 191 - 220.
- Salazar, L., & Vega, L. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, 16(2), 311-325.
- Sawyer, B. E., Justice, L. M., Guo, Y., Logan, J. A., Petrill, S. A., Glenn - Applegate, K., . . . Pentimonti, J. M. (2014). Relations among home literacy environment, child characteristics and print knowledge for preschool children with language impairment. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 65 - 83. doi:10.1111/jrir.12008
- Scarboroug, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child development*, 61, 1728-1743.
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., & Law, J. (2010). Children's language ability and psychosocial development: A 29 - year follow-up study. *Pediatrics*, 126(1), 73-80.
- Schuele, C. M. (2004). The impact of developmental speech and language impairments on the acquisition of literacy skills. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10, 176 - 183. doi:10.1002. mrdd.20014
- Schwanenflugel, P. J., & Flanagan Knapp, N. (2015). *The psychology of reading. Theory and applications*. Guilford Press.
- Scott, W. A., & Wertheimer, M. (1981). *Introducción a la investigación en psicología*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar*. Obtenido de <http://www.reformapreescolar.sep.gov.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras Ciclo Escolar 2011-2012. Recuperado el 11 de Septiembre de 2015, de http://www.sep.gov.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2011_2012.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Glosario de Educación Especial. Programa de Fortalecimiento. Educación Especial. Integración Educativa. Obtenido de http://www.educacionespecial.sep.gov.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). *El Constructivismo Hoy: Enfoques Constructivistas en Educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1). Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of educational psychology*, 76(6), 1309-1324.
- Skebo, C. M., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Tag, J., Avrich Ciesla, A., & Stein, C. M. (2013). Reading skills of students with speech sound disorders at three stages of literacy development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44, 360-373.

- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10.
- Snow, C. E. (2008). What counts as literacy in early childhood. En K. McCartney, & D. Phillips, *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (págs. 274 - 294). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Snowling, M. J., & Hayiou-Thomas, M. E. (2006). The dyslexia spectrum: continuities between reading, speech, and language impairments. *Topics in language disorders*, 26(2), 110-126.
- Snyder, L. S., & Downey, D. M. (1991). The language-reading relationship in normal and reading-disabled children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 129-140.
- Speece, D. L., Roth, F. P., Cooper, D. H., & de la Paz, S. (1999). The relevance of oral language skills to early literacy: A multivariate analysis. *Applied Psycholinguistics*, 20, 167-190.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Strickland, D. S., & Mandel Morrow, L. (1989). *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Sulzby, E. (1994). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. En R. Ruddell, & H. Singer (Edits.), *Theoretical models and processes of reading* (págs. 244-280). U.S.A.: International Reading Association.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1985). Writing development in early childhood. *Educational Horizons*, 64(1), 8 - 12.
- Sulzby, E., Teale, W., & Kamberelis, G. (1989). Emergent writing in the classroom: Home and school connections. En D. Strickland, & L. Mandel Morrow (Edits.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (págs. 63 - 79). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Swank, L. K. (1997). Linguistic influences on the emergence of written word decoding in first grade. *American Speech-Language Pathology*, 6, 62-66.
- Teague, B. L., Smith, P. H., & Jiménez, R. T. (2010). Learning to write in a Mexican School. *Journal of Language and Literacy Education*. [Online], 6(1), 1 - 19.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy: New Perspectives. En D. S. Strickland, & L. Mandel Morrow, *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (págs. 1 - 15). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1992). *Emergent Literacy. Writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & O'Brien, M. (2003). The stability of primary language disorder: four years after kindergarten diagnosis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1283-1296.
- Torres, J. (2003). *Trastornos del lenguaje en niños con necesidades educativas especiales*. España: Ediciones CEAC.

- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly, XXIII*(2), 134-157.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2008). *Informe final. Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*. Obtenido de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/67/2/images/7.pdf>
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between causal talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech - Language Pathology, 23*, 724-741.
- van Kleeck, A., & Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology, 19*, 341-355.
- van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., van Balkom, H., & Bosman, A. (2009). Cognitive and linguistic precursors to early literacy achievement in children with specific language impairment. *Scientific Studies of Reading, 13*(6), 484 - 507.
- Vasilyeva, M., & Waterfall, H. (2011). Variability in language development: Relation to socioeconomic status and environmental input. En S. Neuman, & D. Dickinson, *Handbook of early literacy research* (págs. 36-48). NY, U.S.A.: The Guilford Press.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, & H. Paredes (Eds.), *Alfabetización: retos y perspectivas* (págs. 13-39). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (1991). *Proposición y prueba de un instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (Tesis de maestría)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares (Tesis doctoral)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa, 1*(1), 87 -98.
- Vega, L. O. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. O. Vega Pérez (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (págs. 15- 37). México: D.F.: U.N.A.M.
- Vega, L. O., & Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: un estudio piloto. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 26*(4), 18-29.
- Vega, L., & Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vernon, S., & Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en el preescolar. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, & H. Paredes, *Alfabetización: retos y perspectivas* (págs. 40-53). México: U.N.A.M.
- Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.

Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1990). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Ediciones Quinto Sol.

Washington, K. N. (2013). The association between expressive grammar intervention and social and emergent literacy outcomes for preschoolers with SLI. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 22(1), 113 - 125.

Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hinman, A. (2006). The effects of language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of educational psychology*, 98(1), 63-74.

Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.

Apéndice A

Caracterización lingüística de la muestra

A continuación se presenta una descripción del nivel de desarrollo del lenguaje de la muestra que permita caracterizar el nivel lingüístico de los niños evaluados.

1. Retraso del lenguaje expresivo

Este tipo de retraso afecta principalmente al componente fonológico y sintáctico (Azcoaga, 1992). En la tabla 72 se pueden apreciar algunos ejemplos de las emisiones verbales espontáneas de algunos niños con este tipo de retraso del desarrollo del lenguaje.

Tabla 72

Expresión verbal espontánea en el retraso expresivo

Edad	Expresión espontánea	Traducción
37 meses	Ibel	Gabriel
	No mamá	No mamá
	Ma po	Mamá, popó
	Si	Si
	No	No
68 meses	¡A te no!	¡A que no!
	¿Tenitocto?	¿Quién hizo eso?
	¿E ya me voy?	¿Y ya me voy?
	Atí	Aquí
	Epera	Espera
	Tonetenopedo	Con este no puedo
	Ela bobet/enetelo/ ele fuelo	En las nubes/ en el cielo/ en el suelo

Nota: Ejemplos de las emisiones verbales espontáneas, registradas durante la evaluación.

En el aspecto fonológico hay fallas articulatorias y la habilidad de discriminación fonológica puede ser normal (Mendoza, 2006) o mostrar defectos (Azcoaga, 1992). Estos niños muestran fallas para aprender canciones y rimas (ASHA, 2015b). En la tabla 73 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 73

Dificultades fonológicas en el retraso expresivo

Edad	Reactivo	Respuesta
57 meses	Cama	Apa
	Silla	Isha
	Payaso / (Repite <i>payaso</i>)	... / So
61 meses	Mano	Mano
	Jaula	Juala
	Payaso	Pelasio
	Toro	Todo
	Mariposa	Fo, fo, fo,...mbefosa

Nota: Muestra ejemplos de los errores de articulación en respuesta a reactivos específicos de la escala de articulación de la Batería de Evaluación de la Lengua Española [BELE], por Dirección

General de Educación Especial, 1988; 1995, México: SEP, donde se le muestra al niño una imagen y se le pide que la nombre.

A nivel morfosintáctico el niño muestra buena comprensión de las estructuras sintácticas, pero presenta fallas en la sintaxis expresiva (Mendoza, 2006), lo cual se manifiesta en dificultades para elaborar las frases, con omisión y/o uso deficiente de los elementos gramaticales (artículos, preposiciones, conjunciones y conjugación de verbos); las frases son cortas, por simplificación y limitación de las estructuras gramaticales, y pueden elaborarse en un orden inusual (Azcoaga, 1992) (ver tabla 74).

Tabla 74

Errores en el dominio morfosintáctico en el retraso expresivo

Edad	Expresión espontánea	Observaciones	
58 meses	Vámonos casa	Omisión de la preposición <i>a</i> y el artículo <i>la</i> : Vámonos <i>a la</i> casa	
	Examinador: ¿qué vas a hacer?		
	Niño: jugando	Omisión del verbo: <i>Estoy</i> jugando	
	Box jugá	Alteración del orden usual de la frase, el cual sería: Jugar (<i>al</i>) box	
	Yo ya quiero fue casa	Conjugación verbal incorrecta y omisión de la preposición <i>a</i> : Yo ya quiero <i>ir a</i> casa	
	Es uno niña.	Falla de la concordancia entre el artículo y el sustantivo.	
57 meses	Prueba I.T.P.A.	Respuesta	Observaciones
	Este niño va atrás, estos niños van...	ante (adelante)	respuesta correcta
	Este niño está alegre. Esta niña también está...	aleé (alegre)	respuesta correcta
	Aquí el perro no ladra. Aquí el perro está...	ala (ladra)	error en la conjugación verbal

Nota: Corresponde a errores en la emisión espontánea y en la prueba de integración gramatical del Test de Aptitudes Psicolingüísticas [I.T.P.A.], por Kirk, McCarthy, y Kirk (2004), donde se le muestra al niño dos imágenes, se le dice una frase relacionada a uno de ellos y se le pide realizar el cierre gramatical de la segunda imagen.

En este tipo de retraso también se observa la presencia de dificultades en la semántica expresiva (Mendoza, 2006), lo cual se manifiesta en dificultades para la evocación de las palabras,

así como su empleo inadecuado (Azcoaga, 1992), y tienen fallas al nombrar (ASHA, 2015b). En la tabla 75 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 75

Desarrollo semántico en el retraso expresivo

Edad	Adivinanzas	Respuesta	Traducción
66 meses	¿Qué es una cosa que tiene filo y que usas para cortar la comida o el pastel?	El cuchillo	
	¿Qué es una cosa que tiene colchón y la usas para acostarte y para dormirte?	Una cama	
57 meses	Definiciones		
	¿Qué es jabón?	Jabó, avá	Jabón, lavar
	¿Qué es vaca?	Un ca...ava, vavá	Ininteligible

Nota: Muestra ejemplos de los errores en el dominio semántico en respuesta a preguntas específicas de las escalas de adivinanzas y definiciones de la Batería de Evaluación de la Lengua Española [BELE] (Dirección General de Educación Especial, 1988; 1995). ? = emisión ininteligible.

Se ha señalado que el vocabulario expresivo es reducido mientras que el receptivo es normal (Azcoaga, 1992; Levine & Munsch, 2014; Mendoza, 2006) (ver tabla 76).

Tabla 76

Nivel de vocabulario en el retraso expresivo

Edad	Imágen	Respuesta del niño	Observaciones
37 meses	Mano	ta	Respuesta ininteligible
	Lápiz	...	No responde pero hace el gesto de escribir
	Chupón	...	Ausencia de respuesta
52 meses	vela	vela	
	collar	illá (collar)	Presenta fallas de articulación
	payaso	llallato (payaso)	Presenta fallas de articulación

Nota: Muestra ejemplos de las dificultades al nombrar las imágenes mostradas en láminas de la escala de articulación de la Batería de Evaluación de la Lengua Española [BELE], por Dirección General de Educación Especial, 1988; 1995, México: SEP, donde se le muestra al niño una imagen y se le pide que la nombre.

El niño tiene dificultad para mantener una conversación debido a que su discurso es reducido y parcialmente ininteligible (ASHA, 2015b). En la tabla 77 se muestra un ejemplo.

Tabla 77

Ejemplo del discurso espontáneo en el retraso expresivo

Edad	59 meses
Discurso	Traducción
Es que Ana, a a Elsa la hizo un muñeco de lleve, un muñeco de lleve y lego se hizo monstruo y lego la dazaron y luego la dazaron y también al Olaf. El Oval dice abiosos y dice el Oval y dice	Es que Ana, a a Elsa la hizo un muñeco de nieve, un muñeco de nieve y luego se hizo monstruo y luego la lanzaron y luego la lanzaron y también al Olaf. El Olaf dice? y dice el Olaf y dice el Olaf

el Olaf ¿no me cuelda elsa? Y ya no y ya no y ¿que voy a hacer Ana, que voy a hacer?, dice el Olaf ¡ay mi piernas! y luego el Olaf la pone en su ?...y dejó pasé de lo tons, cetons de flozen ahí etaba.	¿no me recuerdas Elsa? Y ya no y ya no y ¿que voy a hacer Ana, que voy a hacer? dice el Olaf ¡ay mis piernas! y luego el Olaf la pone en su ? ...y dejó ?, entonces de frozen ahí estaba.
---	--

Nota: La narración mantiene un núcleo temático, con algunas fallas en la estructura morfo-sintáctica, y fallas articulatorias, que tornan su lenguaje en ocasiones ininteligible. Sin embargo, la información global que trata de transmitir es, en general, comprensible. ? = emisión ininteligible.

2. Retraso del lenguaje mixto receptivo-expresivo.

En este tipo de retraso hay defectos en el desarrollo de la comprensión y la expresión verbal.

En la tabla 78 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 78

Expresión verbal en el retraso mixto receptivo - expresivo

Edad	Expresión espontánea	Traducción
48 meses	Una vez e mi casa un atón ale y e una vez e mi casa es... es... y...¡vete de mi casa!	Una vez en mi casa un ratón (¿sale en vez de salió?) y ? una vez en mi casa es...es..y...¡vete de mi casa!
52 meses	Las sepientes, hay unas que son venenosas y muelen...las pensas...hasta el suelo...y las sepientes ven que son pes y van para allá y melen y se salen	Las serpientes, hay unas que son venenosas y muerden...las piernas...hasta el suelo...y las serpientes ven que son pies y van para allá y muerden y se salen

Nota: Ejemplos de las emisiones verbales espontáneas, registradas durante la evaluación. . ? = emisión ininteligible.

A nivel fonológico se encuentra que la repetición de palabras puede ser normal y presentan dificultades en la discriminación fonológica (Mendoza, 2006). Además, la expresión de diptongos, polisílabos y palabras fonológicamente complejas puede ser mejor que la de los niños con retraso de tipo mixto (Mendoza, 2006). En la tabla 79 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 79

Dificultades fonológicas en el retraso mixto receptivo - expresivo

Edad	Reactivo	Respuesta
59 meses	Cama	Cama
	Silla	Tilla
	Payaso	Lo
	Blanco	Baco
61 meses	Mano	Mano
	Hueso	Hueso
	Payaso	Payaso
	Toro	Tolo
	Mariposa	Maiposa

Nota: Muestra ejemplos de los errores de articulación en respuesta a reactivos específicos de la escala de articulación de la Batería de Evaluación de la Lengua Española [BELE], por (Dirección

General de Educación Especial, 1988; 1995), donde se le muestra al niño una imagen y se le pide que la nombre.

A nivel morfosintáctico hay fallas para la comprensión y expresión de la sintaxis (Mendoza, 2006), mientras que la estructura gramatical de la oración puede tener pocos errores y omisiones de palabras función. Muestran dificultad para comprender oraciones compuestas de dos ó tres consignas, por lo cual es necesario repetirlas, a pesar de lo cual generalmente el niño no logra realizar las indicaciones apropiadamente (ASHA, 2015b) (ver tabla 80).

Tabla 80

Errores morfosintáctico en el retraso mixto receptivo - expresivo

Edad	Reactivo	Respuesta	Observaciones
61 meses	Las narices	La narices	Falla la concordancia entre el artículo y el sustantivo
	El sombrero negro	El sombrero cachucha	Sustitución del adjetivo por un sustantivo
	El niño le pega a la niña	El niño lo quiere pegar la niña	Sustitución inadecuada del pronombre <i>le</i> por el pronombre <i>lo</i> ; adición del verbo <i>querer</i> ; error en la conjugación verbal; omisión de preposición <i>a</i>
56 meses	Este niño va atrás, ... estos niños van...	...	Como no hay respuesta, se repite el ejemplo y se le anima a responder.
		olel (correr)	Sustitución de un adverbio por un verbo
	Este niño está alegre. Esta niña también está...	sí	Sustitución de un adjetivo por un adverbio
	Aquí el perro no ladra. Aquí el perro está...	si* ...e...pelos (perros)	*responde antes de que se le acabe de dar la consigna. Sustitución de un verbo por un sustantivo

Nota: Corresponde a errores en reactivos de la escala de producción dirigida de la Batería de Evaluación de la Lengua Española [BELE], por (Dirección General de Educación Especial, 1988; 1995) donde se dice al niño dos frases acerca de dos imágenes y se le pide repetir la que corresponde a la imagen que se le indica; y a fallas en la prueba de integración gramatical del Test de Aptitudes Psicolingüísticas [I.T.P.A.], por Kirk et al. (2004), donde se le muestra dos imágenes, se le dice una frase relacionada a una de ellas, y se le pide completar la frase correspondiente a la segunda imagen.

El aspecto semántico, tanto receptivo como expresivo, es el más afectado (INR, 2015a; Mendoza, 2006); el niño tiene deficiencias en el vocabulario receptivo (Mendoza, 2006) con alteraciones en la comprensión del significado de las palabras y oraciones, sobre todo si se trata de construcciones gramaticales complejas, metáforas y refranes. Además, el niño muestra dificultades

para responder preguntas, señalar objetos e imágenes (ASHA, 2015b). En la tabla 81 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 81

Desarrollo semántico en el retraso mixto receptivo - expresivo

Edad: 61 meses	Respuesta del niño	Traducción
Adivinanzas		
¿Qué es una cosa que tiene filo y que usas para cortar la comida o el pastel?	Un...e...la cane la cotamos con un cuchillo y e pastel co...co...lo cotamos, lo cotamos y también tenedo, un tenedó y también cota, también lo cotamos, también cotamos la..., la cane...la....	Un...e...la carne la cortamos con un cuchillo y el pastel con...con...lo cortamos, lo cortamos y también tenedor, un tenedor y también corta, también lo cortamos, también cortamos la..., la carne...la....
¿Qué es una cosa que tiene colchón y la usas para acostarte y para dormirte?	Un...y ete...an...que tengo en la casa un cochón, que más gande que mi cama, ela de losa, subimos cochón, la cochón	Un...y este...an...que tengo en la casa un colchón, que más grande que mi cama, era de rosa, subimos colchón, la colchón
Definiciones		
¿Qué es falda?	Fala...fala es...pala bailá, que tienes una fieta, es hola de bailá adento del agua seis, por no estaba no estaba, yo ví pelo gandes, que ? hipopótamos	Falda...falda es...para bailar, que tienes una fiesta, es hora de bailar adentro del agua seis, por no estaba no estaba, yo ví pero grandes, que ? hipopótamos

Nota: Muestra ejemplos de los errores en el dominio semántico en respuesta a preguntas específicas de las escalas de adivinanzas y definiciones de la Batería de Evaluación de la Lengua Española [BELE] (Dirección General de Educación Especial, 1988; 1995). ? = emisión ininteligible. Se aprecia que el niño divaga al dar una respuesta, y se sale de contexto.

Hay deficiencias en el vocabulario, la memoria y la evocación de palabras, y la capacidad para nombrar (Levine & Munsch, 2014; Mendoza, 2006), y tiene dificultades de evocación (INR, 2015a). En la tabla 82 se muestran algunos ejemplos.

Tabla 82

Desarrollo del vocabulario en el retraso mixto receptivo - expresivo

Edad	Imagen	Respuesta del niño	Observaciones
41 meses	mano lápiz vela	...o ...u e..a...ta...	Falta de respuesta o respuesta ininteligible
52 meses	taza toro flores perro	té camello ...las patas poque ya queceron lobo	Sustituye la palabra por otra Sustituye la palabra por otra Traducción: ...las plantas porque ya crecieron

Nota: Muestra ejemplos de las dificultades al nombrar las imágenes presentadas en láminas

de la escala de articulación de la Batería de Evaluación de la Lengua Española [BELE], por (Dirección General de Educación Especial, 1988; 1995).

A nivel expresivo el niño puede emitir palabras “extrañas” (neologismos), repetir reiteradamente sílabas o palabras, o lo que su interlocutor le dice (ecolalia), de tal forma que su lenguaje resulta incomprensible (ver tabla 83).

Tabla 83

Ejemplo del discurso en el retraso mixto receptivo - expresivo

Edad	Discurso	Traducción
61 meses	Poque yo tengo unas foles que mi niño dios, poque me cuida me molesta, todo e tiempo me molesta poque yo me caí, acá me caí, a mi cachete y cuando mi mamá ponió la comida se machucó y ? a su dedito	Porque yo tengo unas flores que mi niño dios, porque me cuida me molesta, todo el tiempo me molesta porque yo me caí, acá me caí, a mi cachete y cuando mi mamá (puso) la comida se machucó y ? a su dedito

Nota: ? = emisión ininteligible. Se aprecia que el niño divaga, se sale de contexto, pasa de una idea a otra sin mantener un núcleo temático, dice ideas contradictorias, de forma que la información global que pretende transmitir no es comprensible.

Apéndice B

Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura que se Realizan en el Hogar

Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura que se Realizan en el Hogar

ESTIMADO (A) PADRE Y/O MADRE DE FAMILIA

El presente cuestionario tiene la finalidad de identificar aquéllas actividades relacionadas con la lectura que se llevan a cabo en el hogar.

Le rogamos contestar con absoluta veracidad ya que sus respuestas serán absolutamente confidenciales y servirán sólo para fines de investigación. Agradecemos su colaboración.

Nombre del niño (a) _____

Grado _____ Fecha _____

Contesta el cuestionario: Padre () Madre ()

Nombre de quién contesta _____

MATERIALES DE LECTURA

Por favor MARQUE aquéllos materiales de lectura que se encuentran en su hogar y que ESTÁN A DISPOSICIÓN DEL NIÑO

() Libros para niños

() Libros para adultos

() Enciclopedias

() Revistas para niños

() Revistas para adultos

() Cuentos para niños

() Cómicos

() Catálogos

() Periódicos

() Circulares

() Propaganda diversa

() Papel para escribir o dibujar

() Lápices

() Crayolas o colores

() Otros Especificar _____

Nota. De “Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares,” (Tesis de Doctorado), por L.O. Vega, 1991, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Actividades de lectura

Marque el número que corresponda en su caso, a la frase que se presenta a la izquierda.

QUÉ SIGNIFICA CADA NÚMERO

1. Diario
2. Más de una vez por semana
3. Una vez por semana
4. Cada quince días
5. Una vez al mes
6. Menos de una vez al mes

16. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño	1	2	3	4	5	6
17. El niño le lee a papá, mamá u otros miembros de la familia	1	2	3	4	5	6
18. El niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia	1	2	3	4	5	6
19. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un libro para leer, mientras ellos leen	1	2	3	4	5	6
20. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben	1	2	3	4	5	6
21. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño	1	2	3	4	5	6
22. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso diario	1	2	3	4	5	6
23. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el contenido de mensajes enviados por alguno de ellos o una persona ajena a la familia (Por. Ej. la maestra)	1	2	3	4	5	6
24. Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura	1	2	3	4	5	6
25. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle	1	2	3	4	5	6
26. Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras	1	2	3	4	5	6
27. Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño	1	2	3	4	5	6
28. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño	1	2	3	4	5	6
29. Algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño	1	2	3	4	5	6
30. Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño	1	2	3	4	5	6

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Nota. De “Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares,” (Tesis de Doctorado), por L.O. Vega, 1991, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Apéndice C

Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE)

Descripción de las subpruebas del instrumento EPLE

Prueba	Subprueba	Valora	Descripción	Reactivos	Puntos
Conciencia fonológica	Pronunciación correcta de los sonidos del habla	Capacidad de pronunciación correcta de los fonemas en posición inicial y final	Se presenta al niño una serie de palabras y se le pide que las repita. Se evalúa la pronunciación correcta de los fonemas en posición inicial y final	15	15
	Discriminación de sonidos	Capacidad de distinguir los fonemas	Se presentan diez pares de palabras (un par a la vez) que tiene sonido igual o bien se diferencian por sólo uno de los fonemas pronunciados y se pide al niño que diga si suenan igual o diferente. Se cuenta el número de respuestas correctas	10	10
	Análisis y síntesis auditivas	Capacidad de percepción auditiva y discriminación de los sonidos del lenguaje	Se presenta 10 palabras compuestas de uso común (una a la vez) y se pide al niño que las descomponga en sus componentes. Se cuenta el número de respuestas correctas	10	10
			Se presentan al niño 10 palabras compuestas que el experimentador pronuncia separadas en sílabas y el niño debe repetirlas completas. Se cuenta el número de respuestas correctas	10	10
Codificación semántica	Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	Nivel de vocabulario y la capacidad de denominar	Se presenta una lámina con una escena familiar común (padre, madre y niños en la sala) y se le pide que identifique objetos que se encuentren en ella (se le señala y se le pregunta qué es esto). Se cuenta el número de objetos identificados	10	10
	Seguimiento de instrucciones	Capacidad de comprensión del lenguaje	Se pide al niño que realice una serie de instrucciones sencillas que se van encadenando. Se cuenta el número de instrucciones realizadas	10	10
	Conocimiento del significado de las palabras	Nivel de vocabulario y la capacidad de designación	Se le pregunta una serie de palabras comunes y se le pregunta qué es o cómo es	10	20
			Para calificar esta subprueba se otorgan dos puntos si el niño da cualquiera de las siguientes respuestas: Una característica principal que permita diferenciar claramente al objeto, la mención de la categoría a la que pertenece el objeto, dos o más		

		características que en conjunto den una idea clara del significado, un sinónimo		
		Se otorga un punto si el niño: menciona alguna característica que no permita diferenciar claramente al objeto que se está definiendo, dos o más características demasiado concretas o poco relevantes, un uso que no sea principal.		
		Se otorgan cero puntos por respuestas erróneas o demasiado vagas		
Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	Capacidad de extraer significados a través de las palabras y sus relaciones.	Esta prueba consta de tres partes: En la primera de ellas se presentan al niño cinco palabras, una a una y se le pide que diga otra palabra que sea lo mismo que... Se cuenta el número de respuestas correctas. En la segunda parte se le presenta al niño una palabra y se le pide que diga una palabra que sea lo contrario. En esta parte se proporciona una ayuda adicional al niño, al dársele pistas verbales para instigar la respuesta. Se cuenta el número de respuestas correctas. En la tercera parte se le dicen tres palabras que pertenecen a la misma categoría y se le pide al niño que diga qué son o en qué se parecen. Se otorgan dos puntos si el niño contesta un concepto general que incluya a ambas palabras, un punto si menciona propiedades o características que sean compartidas por ambas, cero puntos si menciona características específicas de cada concepto	15	20
Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles	Capacidad de identificar las ideas principales y los detalles	Se le lee un cuento y se le pide que lo repita. Se cuenta el número de ideas principales (5) y detalles (5) que el niño recuerda	10	10
Diferencia entre dibujo y texto	Conocimientos relacionados con los convencionalismos del lenguaje escrito	Se presentan al niño 5 láminas, una a la vez, que contienen una ilustración y un texto referente a la ilustración y se le pregunta "señálame dónde dice...".	10	10

		“señálame dónde hay...”. Se cuenta el número de respuestas correctas		
Expresión espontánea	Uso adecuado de sustantivos, verbos, adverbios, pronombres y palabras relacionales así como la riqueza del vocabulario en términos de número y diversidad, la elaboración gramatical y la secuenciación de ideas	Se pregunta al niño qué estaba haciendo antes de ir al escenario de evaluación y se registra su respuesta o bien se aprovecha la iniciativa del niño al comentar algún acontecimiento. En esta subprueba se califican cinco aspectos: Uso adecuado de sustantivos, verbos, adverbios, pronombres y palabras relacionales Vocabulario rico en términos de número Vocabulario rico en términos de diversidad Elaboración gramatical adecuada Adecuada secuenciación de ideas	5	10
TOTAL			115	135

Nota. Adaptado de “Proposición y prueba de un instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura,” (Tesis de Maestría), por L.O. Vega, 1991, México: Universidad Nacional Autónoma de México.



**INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES
PRECURRENTES PARA LA LECTURA (EPL)**
Lizbeth O. Vega Pérez (1991)



Nombre del niño _____
 Edad _____ años _____ meses Grado escolar _____ Escuela _____

Nombre del padre _____ Edad _____
 Ocupación _____ Escolaridad _____
 Nombre de la madre _____ Edad _____
 Ocupación _____ Escolaridad _____
 Dirección _____
 Teléfono _____

Fecha de aplicación _____
 Inicio _____ Término _____ Motivo de la evaluación _____
 Nombre y profesión del aplicador _____

PERFIL DE EJECUCIÓN

100										
90										
80										
70										
60										
50										
40										
30										
20										
10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

SUBTESTS

Firma _____

Ced. Prof _____

SUBTEST 1. PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS DEL HABLA

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO	CORRECTA	INCORRECTA
GIS			
FLAN			
REAL			
ALTO			
BAÑO			
OLMO			
PEDRO			
BLUSA			
GRITO			
MIXTO			
PERFIL			
ARAÑA			
OBJETO			
PLEBEYO			
DESGLOSA			

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Comentarios y observaciones _____

SUBTEST 2. DISCRIMINACION DE SONIDOS.

REACTIVOS	CORRECTO	INCORRECTO
PAN - BAN		
DÍA - TÍA		
PATA - BATA		
RAMA - RAMA		
MONO - MONO		
CORREDOR - COMEDOR		
PALETA - PALETA		
BESARÁ - PESARÁ		
ALEMÁN - ADEMÁN		
PANAL - BANAL		

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si Tradujo _____

Comentarios y observaciones _____

SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS.

a) SINTESIS

REACTIVOS	CORRECTO	INCORRECTO
CO - CHE		
TE - MA		
CA - RRE - TA		
CO - RO - NA		
RO - PE - RO		
TE - LE - FO - NO		
LA - PI - CE - RO		
CE - NI - CE - RO		
TE - LE - VI - SI - ON		
DES - AR - MA - DOR		

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si Tradujo _____

Comentarios y observaciones _____

SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS

b) ANALISIS

REACTIVO	CORRECTO	INCORRECTO
ANTEOJOS		
SOBRECARGO		
INTERPERSONAL		
TELEFOTO		
AUTOPISTA		
CUENTAGOTAS		
MARCAPASOS		
ANTESALA		
PORTAVIONES		
CUMPLEAÑOS		

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si Tradujo _____

Comentarios y observaciones _____

SUBTEST 4. RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACION DE LAMINAS

REACTIVO	CORRECTO	INCORRECTO
VENTANA		
CORTINA		
PERIODICO		
CUADRO		
TELEVISION		
FLOREIRO		
CARREOLA		
LIBRERO		
MESITA		
LAMPARA		

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si Tradujo _____

Comentarios y observaciones _____

SUBTEST 5. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

REACTIVOS	1		2		3		4	
	C	I	C	I	C	I	C	I
1								
2								
3								
4								

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si Tradujo _____

Comentarios y observaciones _____

SUBTEST 6. CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO.

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO
FLOR	
CASA	
LIBRO	
SUETER	
BEBE	
LAPIZ	
SONAJA	
CARRO	
PERRO	
PAPA	

Total de aciertos _____ % _____
Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____
Si Tradujo _____
Comentarios y observaciones _____

SUBTEST 7. COMPRENSION DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y PALABRAS SUPRAORDINADAS

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO.

a) Sinónimos

Hogar	Oveja
Can	Asno
Terminado	

b) Antónimos

Día	Fácil
Arriba	Flaco
Lento	

c) Palabras Supraordinadas (conceptos)

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO
ANIMALES	
FLORES	
FRUTAS	
MEDIOS DE TRANSPORTE	
INSTRUMENTOS MUSICALES	

Total de aciertos _____ % _____
Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____
Si Tradujo _____
Comentarios y observaciones _____

SUBTEST 8. REPETICION DE UN CUENTO, CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LOS DETALLES.

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

Total de ideas principales _____	Total de detalles _____
Total de aciertos _____ % _____	
Comentarios y observaciones _____	

SUBTEST 9. DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO.

	ILUSTRACION		TEXTO	
	CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
1				
2				
3				
4				
5				

Total de aciertos _____ % _____
Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____
Si Tradujo _____
Comentarios y observaciones _____

SUBTEST 10. EXPRESION ESPONTANEA

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

Uso adecuado de sustantivos _____

Vocabulario rico en términos de:

Número _____ Diversidad _____

Elaboración gramatical adecuada _____

Adecuada secuenciación de ideas _____ % _____

Comentarios y observaciones _____

Total de aciertos posibles EPLE _____

Total de aciertos _____ % _____

CONCLUSIONES _____

Firma: _____

Apéndice D

Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial

Descripción de las subpruebas del Instrumento de observación de logros de la lectoescritura inicial

Subprueba	Objetivo	Descripción	Reactivos	Puntaje
Identificación de letras	Observar las letras que el niño conoce e identifica	Se le muestra una lista impresa con 61 letras, mayúsculas y minúsculas. Se indaga si conoce su nombre, sonido o si puede mencionar alguna palabra que inicie con esa letra. Se evalúa cuántas y cuáles letras conoce, desconoce y confunde.	61	61
Prueba de palabras	Valorar la capacidad del niño para leer palabras de alta frecuencia	Se muestra al niño una lista de palabras de alta frecuencia y se pide que la lea. Hay dos listas, cada una con tres opciones de 20 palabras cada una. Las respuestas se registran en una lista de cotejo.	20	20
Conceptos acerca del texto impreso	Identificar los conceptos que el niño conoce acerca del lenguaje escrito	Empleando dos libros diseñados por Clay y Rodríguez y Clay, Andrade, Ruíz y Basurto (Escamilla et al., 1996), los cuales se leen al niño, se le interroga acerca del uso adecuado de los libros y conceptos: identificar la parte frontal de un libro, que lo escrito transmite un mensaje, la direccionalidad, distinguir entre dibujo y texto, mayúsculas y minúsculas, el concepto de letra, palabra y signos de puntuación y la decodificación del mensaje.	25	25
Escritura de vocabulario	Valorar el número de palabras escritas convencionalmente	Se pide al niño escribir todas las palabras que conoce, incluyendo su nombre. Se le da un tiempo de diez minutos. No hay un puntaje máximo posible. Se cuenta el número de palabras escritas convencionalmente por el niño.	-	-
Muestra de escritura	Valorar el grado de conocimiento del niño acerca de la escritura	Se analizan tres muestras de escritura realizadas por el niño (por ejemplo, las realizadas en su escuela). Se consideran tres aspectos: a) Nivel de lenguaje escrito: letras, palabras, frases de dos palabras, oraciones, dos o más oraciones, dos temas; b) Calidad del mensaje: usa letras o las inventa, usa puntuación, tiene el concepto de que el mensaje expresa algo, copia un mensaje, usa patrones repetitivos, intenta registrar sus propias ideas,	3	Máximo de 6 para cada aspecto evaluado

completa una composición; c)
Principios direccionales: muestra evidencia de los principios direccionales (izquierda- derecha o esquina superior izquierda), muestra reversión del patrón direccional, utiliza correctamente el patrón direccional, utiliza correctamente el patrón direccional y además utiliza correctamente espacios entre palabras, escribe un texto extenso sin dificultades en la dirección y espacio.

El puntaje va de 1 a 6 para cada uno de los aspectos mencionados. De acuerdo a este puntaje, se establecen dos niveles: de 1 a 4 equivale a no satisfactorio y de 5 a 6, equivale a probablemente satisfactorio.

Prueba de Dictado	Se valora la capacidad del niño para registrar los sonidos (fonemas) escuchados en una oración en forma de letras (grafemas); la conciencia fonémica	Se le dicta al niño una oración de cuatro alternativas posibles. Se otorga un punto por cada sonido (fonema) escrito correctamente aunque la palabra completa no esté respete las reglas ortográficas.	39	Máximo de 39
-------------------	--	--	----	--------------

Nota. Adaptado de “Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text,” por K. Escamilla, A.M. Andrade, A.G.M. Basurto, y O. A. Ruiz, 1996, U.S.A.: Heineman.

A	F	K	P	Ll	Z
B	H	O	J	U	Ch
C	Y	L	Q	M	Ñ
D	N	S	X	I	E
G	R	V	T	W	
a	f	k	p	ll	z
b	h	o	j	u	ch
c	y	l	q	m	ñ
d	n	s	x	i	a
e	g	r	v	t	w
rr	g				

Nota. De “Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text,” por K. Escamilla, A.M. Andrade, A.G.M. Basurto, y O. A. Ruiz, 1996, U.S.A.: Heineman.

RESULTADOS DE LA IDENTIFICACIÓN DE LETRAS

Resultado

61

Fecha: _____

Nombre: _____ Escuela: _____ Grado: _____

Maestra/o de clase: _____ Observador: _____

	A	S	Palabra	R.I.		A	S	Palabra	R.I.
A					a				
F					f				
K					k				
P					p				
U					ll				
Z					z				
B					b				
H					h				
O					o				
J					j				
U					u				
Ch					ch				
C					c				
Y					y				
L					l				
Q					q				
M					m				
Ñ					ñ				
D					d				
N					n				
S					s				
X					x				
I					i				
					a				
E					e				
G					g				
R					r				
V					v				
T					t				
W					w				
					rr				
					g				
				Totales					

Confusiones:

Letras desconocidas:

Comentarios:

Anotaciones:

A **Respuesta con nombre alfabética:**
anote con ✓

S **Respuesta con sonido de la letra:**
anote con ✓

Respuesta con sonido de sílaba:
anote con la sílaba

Palabra Anote la palabra que dice el/la niño/a

Respuesta en inglés:
Anote la respuesta con la letra 'E' (English)

RI **Respuesta incorrecta:**
Anote lo que dice el/la niño/a.

Nota. De "Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text," por K. Escamilla, A.M. Andrade, A.G.M. Basurto, y O. A. Ruiz, 1996, U.S.A.: Heineman.

Una Guía De Estándares Para Los Resultados

1	La parte de enfrente del libro.
2	Texto impreso (no una ilustración).
3	Apunta hacia arriba, a la izquierda, 'Tomé' ... (Arena); 'Vi un' ... (Las piedras)
4	Mueve el dedo de izquierda a derecha en cualquier línea.
5	Mueve el dedo de la punta del lado derecho de una línea más arriba a la otra punta del lado izquierdo, de la siguiente línea abajo, o lo mueve hacia abajo de la página.
6	Aparear las palabras con el dedo.
7	Ambos conceptos deben estar correctos, pero se puede mostrar en todo el texto completo o en una sola línea, palabra o letra.
8	Explicación oral se demuestra con apuntar hacia arriba de la página.
9	Se da crédito si empieza con la palabra 'Las' (Arena) o con 'La' (Las piedras) y se mueve de la derecha a izquierda a través de la línea más abajo y después en la línea de arriba, o volteando el libro y moviendo de la izquierda a la derecha en una manera convencional de movimiento.
10	Dar una explicación que implique que el orden de la línea ha sido cambiado.
11	Dice o muestra que la página del lado izquierdo precede la página del lado derecho.
12	Se fija, por lo menos, en un cambio en el orden de las palabras.
13	Se fija, por lo menos, en un cambio en el orden de las letras.
14	Se fija, por lo menos, en un cambio en el orden de las letras.
15	Dice 'Punto de interrogación', o 'Una pregunta', o 'Pregunta algo'.
16	Dice 'Parar', 'Punto', o 'Punto final'; 'Cuando no hay más' o 'Es el fin'.
17	Dice 'Paras un poquito' o 'Para descansar' o 'Una coma'.
18	Dice 'Cuando alguien está hablando', 'Para hablar', 'Es un guión'.
19	Dice: 'Acento', o 'La palabra es diferente (no es igual)' o dan un ejemplo (mamá; papá; un nombre - López).
20	Señala dos pares de mayúsculas y minúsculas.
21	Apunta correctamente a las dos palabras, 'la' y 'ya' (Las piedras) 'las' y 'ya' (Arena)
22	Identifica una y dos letras a petición.
23	Identifica una y dos palabras a petición.
24	Identifica una primera y una última letra.
25	Identifica una letra mayúscula.

Nota. De "Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text," por K. Escamilla, A.M. Andrade, A.G.M. Basurto, y O. A. Ruiz, 1996, U.S.A.: Heineman.

**RESULTADOS DE LOS CONCEPTOS
DEL TEXTO IMPRESO**

Fecha _____

Nombre _____ Edad _____ RESULTADO

Observador _____ Fecha de Nacimiento _____ GRUPO ESTANINA

PÁGINA	RESULTADO	PREGUNTA	COMENTARIO
La cubierta		1. Parte de adelante	
2/3		2. El texto impreso lleva el mensaje (no la ilustración)	
4/5 4/5 4/5 4/5		3. Dónde empezar 4. Dónde seguir 5. Regresar a la izquierda 6. Aparear palabra por palabra	
6		7. Concepto de principio y fin	
7		8. La parte de abajo del dibujo	
8/9		9. Empezar en el renglón de abajo con "La" (<i>Las piedras</i>) o "Las" (<i>La arena</i>), y luego pasar al renglón de arriba o voltear el libro	
10/11		10. Cambio del orden de los renglones	
12/13 12/13 12/13		11. Página izquierda antes que la derecha 12. Un cambio en el orden de las palabras 13. Un cambio en el orden de las letras	
14/15 14/15		14. Un cambio en el orden de las letras 15. Significado de ¿?	
16/17 16/17 16/17 16/17		16. Significado del punto 17. Significado de la coma 18. Significado de la raya (<i>Las piedras</i>) Significado de las comillas (<i>Arena</i>) 19. Significado de la tilde (acento ortográfico) 20. Encuentra P p, E e (<i>Las piedras</i>) o E e M m (<i>Arena</i>)	
18/19		21. Palabras reversibles: "la", "ya" (<i>Las piedras</i>); "las", "ya" (<i>Arena</i>)	
20 20 20 20		22. Una letra; dos letras 23. Una palabra; dos palabras 24. Primera y última letra de una palabra 25. Letra mayúscula	

Nota. De "Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text," por K. Escamilla, A.M. Andrade, A.G.M. Basurto, y O. A. Ruiz, 1996, U.S.A.: Heineman.

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE PALABRA

Use una de las siguientes listas

Fecha _____

Nombre _____ Edad _____ RESULTADO

Observador _____ Fecha de Nacimiento _____ GRUPO ESTANINA

Registre las respuestas incorrectas al lado de la palabra.

LISTA A	LISTA B	LISTA C
yo	mira	hace
pero	y	vamos
son	el	come
aquí	tiene	las
abajo	como	muy
mi	la	jugar
es	dijo	tu
soy	corre	para
donde	por	fue
feliz	voy	tengo
también	está	cada
da	grande	quiero
una	puedo	ella
me	no	al
bonito	alto	todo
toma	que	este
casa	más	rojo
sí	busca	de
gusta	del	lee
de	un	se
COMENTARIO:		

Nota. De "Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text," por K. Escamilla, A.M. Andrade, A.G.M. Basurto, y O. A. Ruiz, 1996, U.S.A.: Heineman.

RESULTADOS DEL DICTADO

Texto alternativo

Seleccione una de las siguientes formas: A, B, C, Ch.

Forma A	Tengo un perro en la casa. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19
	Lo llevo al parque conmigo. 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39
Forma B	Papá está en casa. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
	Dice que vamos a jugar a la pelota. 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39
Forma C	Yo tengo una gata café. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18
	Le gusta dormir en mi cama. 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39
Forma Ch	Ya viene el tren. Se va a parar 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23
	aquí. Nos vamos a subir. 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39

Nota. De "Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text," por K. Escamilla, A.M. Andrade, A.G.M. Basurto, y O. A. Ruiz, 1996, U.S.A.: Heineman.

Apéndice E

Consentimiento Informado



INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACION

Fecha: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Se hace de su conocimiento que se está llevando a cabo un Protocolo de Investigación con la finalidad de conocer el nivel de lenguaje y lo que saben los niños acerca de la lectura y la escritura.

El protocolo requiere completar un cuestionario por parte de los padres o cuidadores.

Además se le harán al menor una serie de preguntas sobre la lectura y la escritura.

Las actividades son de carácter informativo por lo cual no implican riesgo para la salud ni la integridad del menor.

La información proporcionada es confidencial y será usada con fines de investigación.

Si está de acuerdo en participar, por favor firme de conformidad.

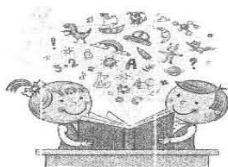
Acepto que estoy enterado (a) de la información y he leído el documento, estando de acuerdo con el mismo:

Nombre: _____ Firma: _____

Apéndice F

Tríptico Informativo

- ◊ Explicarle lo que dicen los escritos, por ejemplo, los letreros de la calle.
- ◊ Explicarle los nombres y sonidos de las letras.
- ◊ Enseñarle las formas de las letras.
- ◊ Ayudarle a hacer los trazos de letras y palabras, como escribir su nombre.
- ◊ Jugar a escribir palabras con letras de plástico y cubos de letras.
- ◊ Explicarle la diferencia entre dibujos y textos.
- ◊ Enseñarle y explicarle los signos como ¿, ¡, ., punto, coma, etc.
- ◊ Hacer juegos de rima.
- ◊ Hacer juegos de buscar palabras que empiecen o terminen con la letra... o con el sonido... (por ejemplo, m de mamá).



Al compartir actividades con el niño donde se hable, se escuche, se lea y escriba...



estará promoviendo el conocimiento y desarrollo de su hijo acerca del lenguaje hablado, la lectura y la escritura.

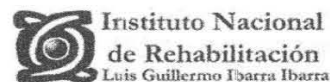
¡No espere!

Desde ahora usted puede empezar a enseñarle a su hijo a leer y escribir.

Referencias:

Koppenhaver, D., Coleman, P., Kalman, S., y Yoder, D. (1991). *The Implications of Emergent Literacy Research for Children With Developmental Disabilities*. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 1, 38-4.

Boudreau, D.M. y Hedberg, N.L. (1999). *A Comparison of Early Literacy Skills in Children With Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers*. *American*



Servicio de Patología del Lenguaje
Proyecto de Alfabetización emergente



¿Los niños preescolares también leen y escriben?

Dra. A. Cervantes Luna.
Consultorio 44, Ext. 18288

Calz. México Xochimilco No. 289, Col. Arenal de Guadalupe, México, D.F. Tel. 59 99 10 00

Antes se creía que un niño no aprendía a leer y escribir hasta que se le enseñaba en la escuela primaria.

Ahora se sabe que desde que un niño nace empieza a aprender cosas acerca la lectura y la escritura.



Un preescolar ya lee y escribe aunque no de la manera tradicional.

¿Qué aprende el niño preescolar?

- * Las letras, sus sonidos y sus formas.
- * Distinguir los dibujos de las letras.
- * Que las palabras tienen un significado.
- * Cómo se toma un libro.

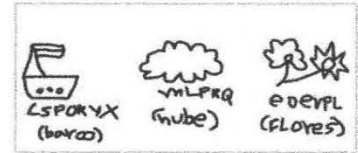
- ◊ Cómo y hacia donde se escribe.
- ◊ Cómo y hacia donde se lee.
- ◊ Que cuando cuenta un cuento su forma de hablar es diferente de cuando platica.

Y si mi niño no habla bien ¿le afecta?

Hablar y escuchar y leer y escribir están relacionados porque **todos son lenguaje.**

Por eso, **hablar y escuchar influyen en las habilidades de leer y escribir, y viceversa.**

Si un niño tiene un retraso en el desarrollo del lenguaje, este retraso puede afectar tanto su capacidad de hablar y entender, como el desarrollo de la lectura y la escritura.



¿Cómo le ayudo?

En su vida diaria, usted puede realizar muchas actividades que ayudarán a su niño a desarrollar sus conocimientos acerca de la lectura y escritura, así como su capacidad de hablar y escuchar:

- ◊ Contarle cuentos y dejar que él los cuente a su manera.
- ◊ Darle lápiz, colores, papel, etc., para que dibuje y escriba.
- ◊ Tener en casa material escrito (empaques de alimentos, revistas, propagandas, libros diversos, etc.).
- ◊ Permitirle explorar estos materiales.
- ◊ Permitirle que lo vea a usted y a otros leer y escribir.